



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCOS HENRIQUE ALMEIDA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPA: um programa
institucional em debate**

Brasília – DF
2012

MARCOS HENRIQUE ALMEIDA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPA: um programa
institucional em debate**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Brasília – DF
2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1005166.

Santos, Marcos Henrique Almeida dos.
S237f Formação continuada de professores da UFPA : um programa
 institucional em debate / Marcos Henrique Almeida
 dos Santos. -- 2012.
 170 f. : il. ; 30 cm.

 Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
 Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, 2012.
 Inclui bibliografia.
 Orientação: Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

 1. Professores universitários - Formação. 2. Universidades
 e faculdades - Corpo docente. 3. Formação profissional.
 I. Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá. II. Título.

CDU 378.126

MARCOS HENRIQUE ALMEIDA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPA: um programa
institucional em debate**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Ilma Passos Alencastro Veiga
(Examinadora interna - UnB/FE)

Prof^a Dr^a Meirecele Calópe Leitinho
(Examinadora externa - UFC)

Prof^a Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
(Examinadora suplente - UnB/FE)

Trabalho aprovado em: 07/12/2012

Dedico este trabalho à minha família e aos/às amigos/as, por estarem sempre ao meu lado, incentivando e contribuindo para a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Dedico, também, aos/às profissionais da educação que buscam a construção de uma educação sustentada em pressupostos democráticos.

AGRADECIMENTOS

Deixo registrado aqui meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram direta ou indiretamente para meu percurso acadêmico. Primeiramente, agradeço a Deus Pai, Filho e Espírito Santo que, pela intercessão de Maria, ilumina toda a minha trajetória, dando muita sabedoria, conhecimento, força e derrama graças em minha vida.

À minha família, em especial meus pais Nazaré e Mauro, que sempre me deu apoio nesta caminhada, orientando, aconselhando e me dando muita força e coragem para não fraquejar e seguir em frente.

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Cleide Quixadá, que, com carinho, dedicação, paciência, simplicidade, humildade, seriedade e responsabilidade se dedicou à missão de me orientar.

À Prof^a Dr^a Ilma Veiga, Prof^a Dr^a Meirecele Leitinho e Prof^a Dr^a Kátia Silva, que aceitaram o convite para participar da banca de qualificação e defesa, dando valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

À Universidade Federal do Pará, que concedeu a licença para cursar o mestrado, bem como aos/às interlocutores/as da pesquisa, que fazem parte desta instituição.

Aos/às professores/as da UnB com os quais convivi neste percurso acadêmico, nas disciplinas que cursei, Benigna, Bernardo, Cátia, Cleide, Livia e Olgamir, pelos conhecimentos adquiridos nas leituras indicadas, orientações e socializações.

Aos/às colegas do curso, em especial Daniel, Dayse, Deire, Fernanda, Juliana, Paola, Rejane e Silvia, pelo apoio nesta caminhada e com os quais pude compartilhar ótimas discussões e trocas de experiências.

À Elizandra Reis e ao Michel, meus irmãos de coração, que me auxiliaram em todos os momentos desta caminhada.

A todos os meus amigos e amigas, em especial a Alan, Audrei, Cristina, Denis, Elizandra Rego, Emília, Heloisa Conceição, Heloisa Gomes, Iza, Lorena, Luciana, Márcio Leite, Márcio Teixeira, Nádia, Oneide e Valéria, que, além de me apoiarem, me possibilitaram momentos de descontração, companheirismo e cumplicidade.

À Prof^a. Dr^a Emília Pimenta Oliveira, grande amiga, pela sua doação na revisão ortográfica e gramatical deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Orlando Nobre, grande mestre, pelo incentivo constante à continuidade dos meus estudos, bem como à atenção dispensada em todos os momentos.

À família Turiel, Augusto, Dilene, Renan, Fabíola e Dolores, que não mediu esforços para me acolher carinhosamente em seu lar, dando-me muito apoio nos momentos em que eu precisei.

À Dona Fátima, que me acolheu em sua casa e sempre estava disposta a me auxiliar em todos os momentos.

Ao meu filho Mineirinho, pelo seu carinho e companheirismo.

Enfim, agradeço de coração a todos/as que não mencionei aqui!

RESUMO

O presente estudo investiga como o Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Pará (UFPA) tem sido planejado, operacionalizado e organizado na instituição, diante da problemática de ausência e/ou insuficiência de/na formação pedagógica de professores universitários. De forma mais ampla, o objetivo é analisar o Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA, seu planejamento, operacionalização e organização na instituição. De forma específica, dispõe-se a situar as principais discussões teóricas sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior; analisar a proposta do Programa e os referenciais teórico-metodológicos indicados para sua concretização; analisar a percepção da equipe de gestão, de formadores e de professores participantes sobre o Programa, concepções, propostas e ações; analisar a percepção dos professores participantes sobre as possíveis contribuições do Programa para a sua formação. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa. O campo empírico da pesquisa é o Programa de Formação Continuada da PROEG. Utiliza-se da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica para a análise do objeto. Os sujeitos da pesquisa correspondem a 23,17% do universo de professores que participaram de uma ação do Programa, a Pró-Reitora de Ensino de Graduação, a diretora de Ensino da PROEG/UFPA, além da coordenadora de apoio das atividades docentes (CAAD), um membro da equipe colegiada de coordenação e duas professoras que atuaram como facilitadoras em uma das ações do Programa. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário semiaberto. Os resultados apontam que o Programa busca firmar-se institucionalmente como política de formação continuada, embora ainda não tenha um documento oficialmente aprovado, por meio da adesão gradativa dos professores às suas ações, através de um processo de sensibilização, portanto, não firmando a obrigatoriedade de participação. Tem a preocupação primordial com a formação pedagógica e a qualidade do ensino na graduação. No âmbito da sua proposta, sustenta-se a articulação do Programa com as políticas institucionais e nacionais, além de uma concepção de formação dialógica, flexível, sustentada na abordagem experiencial e na articulação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão sobre a prática. Há um reconhecimento dos professores participantes das contribuições das ações do Programa para sua formação e para seu trabalho, sobretudo pelas reflexões e trocas de experiências que foram proporcionadas. É fundamental a garantia de mecanismos de acompanhamento contínuo dos professores, como a realização de relatos de experiência e a implantação de um núcleo permanente de assessoramento pedagógico, para que o Programa não se limite às ações esporádicas. Só assim, poderá fortalecer um processo de desenvolvimento profissional docente, que articule formação com condições dignas de trabalho e inclua a perspectiva de valorização profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; Desenvolvimento profissional docente; Programa de formação continuada.

ABSTRACT

This study investigates how the *Programa de Formação Continuada* (Continuing Education Program) of *Pró-Reitoria de Ensino de Graduação* (Pro-Rector of Undergraduate Studies-PROEG) at *Universidade Federal do Pará* (Federal University of Pará-UFPA) have been planned, operated and organized in the institution, in front of the issue of absence and/or insufficiency of/in pedagogical training of university teachers. More broadly, the goal is analyzing the Continuing Education Program of PROEG/UFPA, its planning, operationalization and organization in the institution. Specifically, we aim to situate the main theoretical discussions about teaching professional development in higher education; analyzing the proposal of the Program and the theoretical and methodological references indicated of its concretization; analyzing the perception of the management team, educators and teachers about the Program, its conceptions, proposals and actions; analyzing the perception of teachers about the possible contributions of the Program to their training. This is a case study with a qualitative approach. The empirical field of research is the Continuing Education Program of PROEG. It uses documentary research and scientific literature for the analysis of the object. Individuals of research correspond to 23,17% of the universe of teachers who take part in an action of the Program, the Pro-Rector of Undergraduation Studies, the director of Teaching at PROEG/UFPA, besides the coordinator of teachers' activities support (CAAD), a member of the coordination council and two teachers who acted as educators in one of the actions of the Program. The techniques used for data collection have been semi-structured interview and semi-opened questionnaire. Results indicate that the Program searches strengthening itself institutionally as continuing education policy, even have not had an officially approved certification through the gradual accession by teachers to its actions by means a sensibilization process, thus not signing a mandatory participation. The Program has the primary concern with the education and the teaching quality at Undergraduation level. In the context of its proposal, it sustains its articulation with institutional and national policies, and a conception of dialogical and flexible education sustained in the experiential approach and the articulation between theory and practice, by means of the reflexion about practice. There is a recognition of teachers who take part in the contributions of the actions of the Program to their education and their work, mainly for reflexions and experience interchanges that have been provided. It is necessary the guarantee of mechanisms of continuous accompaniment of teachers, as making experience reports and implementation of a permanent core of pedagogical assistance for the Program not to limit itself to sporadic actions. Only then it will can strengthen a process of professional instructor development that can articulate education with decent conditions of work and include a perspective of professional valorization.

KEY-WORDS: Higher education; Teacher's professional development; Continuing education program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Eixos para análise e aspectos abordados	25-6
Figura 1 – Contribuições, do ponto de vista pedagógico, da pós-graduação <i>scripto-sensu</i> , para o exercício do magistério na educação superior	127
Quadro 2 – Proposições apontadas pelos professores para a formação pedagógica	138-9

LISTA DE SIGLAS

Ascom – Assessoria de Comunicação Institucional da UFPA
Ava – Ambiente Virtual de Aprendizagem
Bird – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
Bird – Banco Mundial
Caad – Coordenadoria de Apoio às Atividades Docentes da UFPA
CAC – Coordenadoria de Avaliação e Currículo da UFPA
Cadís – Coordenadoria de Apoio ao Discente da UFPA
Capacit – Centro de Capacitação da UFPA
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro de Educação da UFPA
CEBP – Coordenadoria de Educação Básica e Profissional da UFPA
Cesupa – Centro Universitário do Estado do Pará
CNE – Conselho Nacional de Educação
Consepe – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA
CPA – Comissão Própria de Avaliação
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Enforsup – Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior
ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de graduação das universidades brasileiras
ICA – Instituto de Ciências da Arte da UFPA
ICB – Instituto de Ciências Biológicas da UFPA
ICED – Instituto de Ciências da Educação da UFPA

ICEN – Instituto de Ciências Exatas e Naturais da UFPA
ICJ – Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA
ICS – Instituto de Ciências da Saúde da UFPA
ICSA – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da UFPA
IECOS – Instituto de Estudos Costeiros da UFPA
IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA
IG – Instituto de Geociências da UFPA
ILC – Instituto de Letras e Comunicação Social da UFPA
IMV – Instituto de Medicina Veterinária da UFPA
IQCD – Índice de Qualificação do Corpo Docente
ITEC – Instituto de Tecnologia da UFPA
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Linguagem Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores para o Ensino Básico
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PFPD – Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC
PROAVI – Programa de Autoavaliação Institucional da UFPA
PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPA
PROGEP – Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal da UFPA
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UFPA
Prouni – Programa Universidade para Todos
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Rides – Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior
SIAV – Sistema de Avaliação da PROEG/UFPA
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UAB – Sistema Universidade Aberta

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Univali – Universidade do Vale do Itajaí

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: políticas e concepções.....	27
3.1 Contextualizando o cenário da temática.....	27
3.2 Saberes docentes e inovação na universidade.....	40
3.3 Formação do professor universitário: reflexões sobre a pedagogia universitária.....	45
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPA: análise das ações desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada da PROEG.....	56
4.1 Cenário institucional que demarca a proposta e as ações do Programa.....	58
4.2 Fundamentos teórico-metodológicos do processo formativo: concepções e propostas expressas nos discursos.....	88
4.3 Desenvolvimento das ações e suas contribuições para a formação docente.....	103
5 REFLEXÕES CONCLUSIVAS.....	140
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE.....	156

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno do desenvolvimento profissional docente vem ganhando importância no campo educacional, especialmente a partir de relevantes discussões teóricas travadas no cenário nacional, e pela influência de políticas públicas. Na educação superior, esse tema ganha papel de destaque, tendo em vista a responsabilidade dos professores universitários em formar profissionais que irão atuar na sociedade e o papel das instituições na condução de um processo de formação que contribua para seu trabalho.

As discussões teóricas destacam a relevância das temáticas da formação, da docência e da pedagogia universitária, contribuindo para o avanço de estudos e produções sobre a identidade, saberes, necessidades formativas e o papel do professor universitário, como também para a implementação de programas institucionais de desenvolvimento profissional docente. Autores como Bazzo (2007; 2008); Cunha (2007; 2009); Dias (2010); Leitinho (2009; 2010); Lucarelli (2007); Pachane (2009); Pimenta e Anastasiou (2008); Silva (2011); Morosini (2000); Veiga (2009; 2010) e Zanchet e Cunha (2007), dentre outros, nos ajudam a refletir sobre o papel do professor universitário, seus processos de formação e sua identidade e os saberes necessários ao seu trabalho. Fortalecendo as discussões teóricas sobre formação continuada de professores, identidade, saberes e desenvolvimento profissional docente, podemos destacar autores como Contreras (2002); Ghedin (2004); Imbernón (2009; 2010); Maués (2003; 2004); Nóvoa (1995); Oliveira (2004); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Tardif (2010); Veiga e Quixadá Viana (2010); Veiga (2009) e Zabalza (2004), dentre outros.

Paralelamente a esta discussão que tem se fortalecido, as nossas vivências acadêmicas e profissionais proporcionaram o reconhecimento da importância da temática na educação superior. Na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade de Brasília (UnB), diversas experiências formativas nos levaram a refletir sobre a problemática do desenvolvimento profissional de professores universitários, sobretudo a partir da participação em dois projetos de pesquisa cujas investigações tinham como foco a relação entre a avaliação institucional e a formação inicial de professores na UFPA, bem como as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas por professores da instituição. A atuação em projetos de formação continuada de docentes da educação básica contribuiu para o fortalecimento do interesse pela temática. No âmbito da universidade, diante das constantes problemáticas e desafios que merecem atenção de pesquisadores, reconhecemos a importância de uma discussão mais aprofundada sobre os processos de desenvolvimento profissional, incluindo a formação para a docência, de professores universitários.

A formação para a docência, demarcada no terreno das políticas públicas para a educação superior, revela intencionalidades e ações que repercutem no fazer docente, norteadas por saberes construídos ao longo da trajetória formativa do professor, provenientes de diversas fontes, conforme afirma Tardif (2010):

- Saberes da formação profissional (ou profissionais), relativos às ciências da educação, articulados com os saberes pedagógicos;
- Saberes disciplinares, específicos do campo de conhecimento do professor, oferecidos sob a forma de disciplinas nas instituições formadoras;
- Saberes curriculares, que refletem objetivos, conteúdos e métodos, selecionados pelos sistemas de ensino e instituições e materializados em programas escolares;
- Saberes experienciais, que brotam da experiência docente.

Fundamentalmente, faz-se presente, no âmbito da constituição desses saberes, diferentes pressupostos teórico-epistemológicos do campo da didática, da metodologia de ensino, do currículo, do planejamento e da avaliação, que norteiam a concepção, organização e desenvolvimento da prática docente. Estes pressupostos estão ligados à postura e à visão de mundo, construídas pelo professor ao longo de sua trajetória, evidenciando concepções e intencionalidades sociais, políticas, econômicas e culturais que sustentam sua prática.

Considerar a existência de múltiplos saberes docentes, articulados entre si, bem como de diferentes pressupostos teórico-epistemológicos, é fundamental na educação superior. Do ponto de vista legal, a formação do professor para o exercício da docência nas universidades é desenvolvida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, tal como especifica o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, por meio de cursos de mestrado e doutorado, geralmente com a disciplina Didática da Educação Superior ou outra equivalente. Porém, os objetivos da pós-graduação estão ligados à produção e sistematização do conhecimento, por meio da pesquisa. A formação oferecida, sobretudo por programas não relacionados à área de educação, concentra-se, geralmente, no domínio dos saberes disciplinares, relativos ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinado. A ausência ou insuficiência de uma formação pedagógica que considere a dimensão do exercício da docência, apenas construída ao longo da trajetória do professor, pode ser um dos fatores que compromete a qualidade do ensino na graduação, como apontam algumas pesquisas na área (BAZZO, 2007; PACHANE, 2003; SOUZA, 2010).

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento profissional do professor precisa ser uma das prioridades das universidades, campo de atuação deste profissional. Assim, estas

instituições precisam desenvolver uma política sustentada por um conjunto de ações que valorizem o magistério na educação superior, favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional docente, contribuam para o fortalecimento das discussões sobre a prática docente na universidade (conhecimentos didáticos e pedagógicos/metodologia de ensino na educação superior) e fortaleçam a formação continuada dos professores universitários. Em âmbito mais geral, esta política precisa se institucionalizar, não somente pelo incentivo à formação no campo da pós-graduação, mas como uma atividade/ação sistemática, inerente ao fazer docente, também no campo pedagógico.

A UFPA vem desenvolvendo propostas e ações de formação continuada de professores. Por meio de sua Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), oferece o Programa de Formação Continuada da PROEG, cujas ações foram iniciadas em 2010.

O Programa está em sintonia com o que está estabelecido institucionalmente no âmbito de documentos como o Regimento e o Estatuto da UFPA, além dos desafios apontados pelo Regulamento do Ensino de Graduação, bem como com a adequação dos projetos pedagógicos dos cursos às novas diretrizes e determinações legais para a educação superior, expressas no documento conhecido como *Caderno 7 da PROEG* (UFPA, 2005a), que define as diretrizes curriculares para os cursos de graduação da UFPA. Considerando este contexto institucional, estabelecido legalmente, bem como as políticas públicas e os desafios da sociedade contemporânea, a PROEG desenvolve a iniciativa de formação continuada

[...] com a intenção de fortalecer práticas de ensino e de gestão acadêmicas competentes, integradas, críticas, inclusivas, éticas, investigativas e emancipatórias, contribuindo com a qualidade do ensino na Graduação e sua articulação com a Educação Básica e a Educação Profissional, bem como para a melhor qualidade de vida em sociedade (UFPA, 2011a, p. 1).

Neste sentido, em 2010, a CAAD/PROEG implantou o curso “Prática Docente no Ensino Superior”, como forma de materialização de um dos eixos do Programa: Formação continuada em docência. O curso é ofertado em caráter não obrigatório, na modalidade semipresencial, com uma carga horária total de 40h. Em 2010 e 2011, cinco turmas do curso foram constituídas, contemplando 82 professores do campus universitário de Belém e 40 professores do campus universitário de Altamira, no total de 122 professores atendidos (UFPA, 2011b). Dentre seus objetivos específicos, está o de propiciar reflexões e práticas sobre o processo de ensinar e aprender na atualidade na educação superior. O curso é estruturado em eixos temáticos relacionados à organização do trabalho docente, incluindo o

planejamento, a metodologia e a avaliação na prática docente na educação superior (UFPA, 2010a). Em sua ementa, temos a seguinte redação:

O curso reflete elementos para a compreensão crítica do processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação no contexto atual. Discute as tendências pedagógicas na formação e no desenvolvimento de competências do professor do Ensino Superior. Orienta sobre o processo de planejamento e desenvolvimento do ensino em diferentes metodologias. Analisa as práticas avaliativas e os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior (UFPA, 2010c, p. 4).

A “compreensão crítica do processo ensino-aprendizagem”, explicitada nos documentos que orientam o curso, é desenvolvida pelo constante exercício da reflexão do professor sobre suas ações, o que implica em avaliar criticamente suas concepções de mundo e de educação, situando sua prática em um contexto mais amplo, contemplando as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, o processo de formação continuada do professor pode ser fortalecido na medida em que promove conhecimentos e saberes que estimulem esse exercício da reflexão, indo além de aspectos metodológicos e didáticos. Dessa forma, os processos de inovação enfatizados, de maneira explícita ou implícita nos documentos que regem o ensino de graduação na UFPA e na própria proposta do Programa de formação continuada, podem ser fortalecidos e favorecer o compromisso do professor com o exercício da docência na universidade. Em sua pesquisa sobre aulas inovadoras na universidade, Silva (2011, p. 210-1) verificou que

Os professores que inovam na aula constroem um estilo próprio, resultante de um processo de constituição docente que envolve formação e autoformação, com base nas experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional e nos questionamentos que tornam possível a revisão de processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Pelas palavras da autora, evidenciamos a importância que os processos de formação assumem para o questionamento e o repensar da prática docente. O protagonismo do professor universitário tem relevado um fazer sustentado, sobretudo por meio dos saberes da experiência. O exercício profissional assume, então, um papel formador possibilitando a constituição de saberes e conhecimentos relevantes à formação pessoal e profissional do professor universitário, bem como ao desenvolvimento da ação docente. Em uma perspectiva mais ampla, devemos compreender que, além dos saberes da experiência, outros saberes se tornam fundamentais no processo de desenvolvimento profissional de professores universitários, tal como explicitamos anteriormente, destacando os saberes das ciências da educação, pedagógicos, disciplinares e curriculares (TARDIF, 2010).

Na trajetória de constituição da profissionalidade do professor universitário, situar esses saberes torna-se importante, sobretudo quando discutimos sua identidade construída ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, para compreender os saberes que norteiam o desenvolvimento da ação pedagógica, é necessário considerar o processo de construção da identidade profissional do professor universitário, tendo em vista que, no âmbito desta construção, diferentes saberes se constituem, devido à heterogeneidade dos processos formativos que se delineiam ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, o fortalecimento dos processos de inovação no exercício da docência na universidade está intimamente relacionado com o processo de desenvolvimento vivenciado pelo professor universitário. Constatamos que a proposta de formação continuada da UFPA, situada na dimensão institucional do processo de desenvolvimento profissional, valoriza aspectos da organização e desenvolvimento da ação docente, relativos ao planejamento, metodologias de ensino e avaliação. Para além da dimensão institucional, devemos considerar a perspectiva mais ampla de desenvolvimento profissional docente que

[...] implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes), a melhoria das condições de trabalho e de salário, a valorização da ética profissional (profissão, profissionalidade, profissionalismo) etc. Esse desenvolvimento profissional docente tem como referência a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, mediados por teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico (DIAS, 2010, p. 94-5).

A amplitude dessa concepção nos permite identificar sua importância na educação superior, sobretudo quando evidenciamos as demandas que se apresentam no âmbito do exercício profissional docente neste nível de ensino. Além do papel institucional que contribui para o processo de desenvolvimento profissional do professor universitário, suas trajetórias pessoais e profissionais também repercutem na concepção, organização e desenvolvimento da sua prática docente.

Nesta perspectiva, o processo de desenvolvimento profissional docente não está ligado tão somente às ações de formação continuada, estando a formação associada à profissionalização, ou seja, ao mundo do trabalho do docente, à sua carreira profissional na instituição, sendo portanto necessário uma estrutura institucional que o sustente como profissional, considerando a continuidade de experiências adquiridas ao longo de sua trajetória, estando sua função em processo de evolução.

Embora tomemos como referência o processo de desenvolvimento profissional docente, o foco central deste trabalho foi a formação continuada, diante da natureza das ações desenvolvidas pelo Programa que investigamos. Neste sentido, a relevância dessa discussão, bem como as experiências que vivenciamos, nos incentivou a ampliar nossos conhecimentos através de uma investigação mais aprofundada que se consubstanciou no nosso objeto de pesquisa. Assim, formulamos a seguinte questão:

Como o Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA tem sido planejado, operacionalizado e organizado na instituição?

A partir desta questão central, procuramos investigar: Quais as principais discussões teóricas sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior? Qual é a proposta do Programa e os referenciais teórico-metodológicos indicados para sua concretização? Qual a percepção da equipe de gestão, de formadores e de professores participantes sobre o Programa, suas concepções, suas propostas e suas ações? Qual a percepção dos professores participantes sobre as possíveis contribuições do Programa para a sua formação?

Nesta perspectiva, nosso objetivo geral é:

- Analisar o Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA, seu planejamento, operacionalização e organização na instituição.

Para atingir o objetivo geral, elegemos como objetivos específicos:

- Situar as principais discussões teóricas sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior.
- Analisar a proposta do Programa e os referenciais teórico-metodológicos indicados para sua concretização.
- Analisar a percepção da equipe de gestão, de formadores e de professores participantes sobre o Programa, suas concepções, suas propostas e suas ações.
- Analisar a percepção dos professores participantes sobre as possíveis contribuições do Programa para a sua formação.

A partir destes objetivos, estruturamos o estudo em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Os caminhos metodológicos da pesquisa”, apresentamos a nossa trilha metodológica, no sentido de explicitar o caminho percorrido, bem como os desafios enfrentados no desenvolvimento da pesquisa. O segundo capítulo, “Desenvolvimento profissional docente na educação superior: políticas e concepções” analisa, a partir de uma breve compreensão das políticas de educação superior, as principais discussões teóricas realizadas sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior, situando-as no

contexto das políticas educacionais que se configuram na nossa sociedade e demarcam a necessidade de ações de formação do professor da educação superior.

No terceiro e último momento intitulado “Formação continuada de professores da UFPA: análise das ações desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada da PROEG”, situamos o objeto de pesquisa, a partir das discussões teóricas, refletindo sobre o cenário institucional, que demarca a proposta e as ações desenvolvidas pelo Programa, bem como analisando sua proposta e os referenciais teórico-metodológicos indicados para sua concretização, revelando as concepções e propostas que se expressam por meio dos discursos, tanto dos nossos interlocutores, quanto aqueles presentes nos documentos institucionais.

Ainda neste capítulo, consideramos o desenvolvimento das ações do Programa e suas contribuições para a formação dos professores. A partir das análises presentes neste capítulo, analisamos a percepção da equipe de gestão, de formadores e de professores participantes sobre o programa, suas concepções, suas propostas e suas ações, bem como a percepção dos professores participantes sobre as possíveis contribuições do Programa para a sua formação.

Considerando o contexto da educação superior e, mais especificamente, da UFPA, esta discussão adquire importância social, tendo em vista a responsabilidade dos professores universitários em contribuir para a formação de profissionais que possam intervir, de forma qualificada, na sociedade. Responsabilidade esta ainda maior quando se trata de conduzir a formação inicial de professores que irão atuar na educação básica. Nesse sentido, é possível contribuir significativamente com reflexões que podem trazer melhorias para as ações institucionais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O encaminhamento metodológico da pesquisa constitui-se parte essencial dos processos investigativos, visto que sustenta os fundamentos que auxiliarão no cumprimento dos objetivos e no delineamento das etapas a serem concretizadas. Optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa, que norteia vários tipos de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais, por apresentar um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que ocorre a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-2).

A escolha da pesquisa qualitativa justifica-se pela ênfase centrada no processo, naquilo que ocorre no Programa de Formação Continuada da PROEG. Porém, não pretendemos desprezar os elementos quantitativos. Desta maneira, há maiores possibilidades de concretizarmos uma aproximação mais significativa, que permita apontar importantes elementos que influenciam o trabalho docente.

Optamos por trabalhar com o estudo de caso, “[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). A partir dessa compreensão de que o fenômeno contemporâneo pode ser melhor compreendido no contexto em que ele ocorre e do qual é parte integrante, o objeto de análise escolhido é o Programa de Formação Continuada da PROEG, desenvolvido pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

A justificativa de termos optado por um estudo de caso é que pretendemos investigar uma situação única, particular e específica, pois selecionamos uma unidade de análise, constituindo-se como caso representativo (YIN, 2010, p. 72) no âmbito das universidades federais da região norte e, sobretudo, do Estado do Pará, ou seja, o Programa de Formação desenvolvido pela UFPA, para entender este fenômeno em profundidade, de maneira que a investigação permita uma compreensão global e integrada deste objeto. Além disso, o estudo de caso admite a adoção de formas diversificadas de coleta e análise de dados, por meio da utilização de várias técnicas e instrumentos. Assim, teremos mais possibilidades para realizar um aprofundamento de nossas análises.

Neste sentido, para melhor compreensão do estudo, é importante situar uma breve caracterização da instituição que desenvolve o Programa que é nosso objeto de análise. A UFPA, criada em 1957, é uma instituição pública federal de educação superior, organizada

sob a forma de autarquia especial, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu). Vem se consolidando como instituição *Multicampi*, por meio de sua política de interiorização, expressa na constituição dos seus *campi* de Belém (sede), Abaetetuba, Altamira, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Marabá, Soure e Tucuruí, procurando garantir a democratização do acesso à educação superior.

Conforme dados do seu relatório de gestão do ano de 2011, possui 146 cursos de graduação vinculados aos seus 11 *campi* e 14 institutos¹. Além disso, possui cinco núcleos, uma escola de aplicação, duas escolas de educação profissional e dois hospitais universitários. No seu quadro de servidores, a UFPA possui 2.243 técnico-administrativos, 217 docentes da educação básica e 2.152 docentes efetivos da educação superior (2.042 ativos, 101 substitutos e 9 visitantes), além de 344 professores afastados para pós-graduação (UFPA, 2012a).

Conta com 34.604 alunos matriculados nos cursos de graduação, 1.713 na educação básica, 1.973 em cursos de graduação do Sistema Universidade Aberta (UAB), 379 na educação profissional, 3.060 alunos na especialização, 2.352 nos cursos de mestrado, 1.054 nos cursos de doutorado e 9.072 alunos matriculados nos cursos de graduação do Plano Nacional de Formação de Professores para o Ensino Básico (Parfor) (UFPA, 2012a).

Com a aprovação do novo estatuto e regimento da UFPA, em 2006, a estrutura administrativa e acadêmica da instituição se modificou. No geral, a UFPA está organizada em órgãos da administração superior (Conselhos Superiores, Reitoria, Vice-Reitoria, Pró-Reitorias, Prefeitura, Procuradoria-Geral), em *Campi*² que possuem Unidades Acadêmicas³ (Institutos⁴ e Núcleos), nas quais se localizam as Subunidades Acadêmicas (Faculdades⁵, Escolas e Programas de Pós-Graduação). Além disso, a UFPA possui Unidades Acadêmicas Especiais (Escola de Aplicação e Hospitais Universitários) e órgãos suplementares (de natureza técnica), conforme está expresso no artigo 4º de seu regimento. Cada curso de

¹ Instituto de Ciências da Arte (ICA), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), Instituto de Ciências da Saúde (ICS), Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Instituto de Letras e Comunicação Social (ILC), Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ), Instituto de Geociências (IG), Instituto de Tecnologia (ITEC), Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), Instituto de Medicina Veterinária (IMV) e Instituto de Estudos Costeiros (IECOS).

² Conforme o artigo 26 do Estatuto da UFPA, “O *Campus* é uma unidade regional da Universidade instalada em determinada área geográfica, com autonomia administrativa e acadêmica” (UFPA, 2009a, p. 8).

³ Conforme o artigo 30 do Estatuto da UFPA, “A Unidade Acadêmica é órgão interdisciplinar que realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo cursos regulares de graduação e/ou de pós-graduação que resultem na concessão de diplomas ou certificados acadêmicos” (UFPA, 2009a, p. 9).

⁴ Conforme o artigo 32 do Estatuto da UFPA, “Os Institutos são unidades acadêmicas de formação profissional em graduação e pós-graduação, em determinada área do conhecimento, de caráter interdisciplinar, com autonomia acadêmica e administrativa” (UFPA, 2009a, p. 9).

⁵ Conforme alínea a, Inciso I do artigo 41, do Estatuto da UFPA, a Faculdade é uma “subunidade acadêmica integrada por curso de graduação” (UFPA, 2009a, p. 11).

graduação da UFPA pertence a uma Faculdade, sendo que a Faculdade vincula-se a um Instituto, que, por sua vez, situa-se em um *Campus*.

São fins da UFPA, expressos no artigo 3º do Regimento e do Estatuto da universidade:

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, de forma a gerar, sistematizar, aplicar e difundir o conhecimento em suas várias formas de expressão e campos de investigação científica, cultural e tecnológica; formar e qualificar continuamente profissionais nas diversas áreas do conhecimento, zelando pela sua formação humanista e ética, de modo a contribuir para o pleno exercício da cidadania, a promoção do bem público e a melhoria da qualidade de vida, particularmente do amazônida; cooperar para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, firmando-se como suporte técnico e científico de excelência no atendimento de serviços de interesse comunitário e às demandas sócio-político-culturais para uma Amazônia economicamente viável, ambientalmente segura e socialmente justa (UFPA, 2009a; 2009b).

Sua missão é

Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa (UFPA, 2002, p. 24).

A UFPA tem feito um grande investimento na formação do pesquisador, tendo em vista a qualidade do ensino, por meio da qualificação do seu corpo docente no nível *scripto sensu* e da ampliação de iniciativas que favorecem o desenvolvimento da pesquisa, por meio da pós-graduação e da iniciação científica, conforme constatou Oliveira (2007), em sua pesquisa. Além disso, é uma instituição com tradição em articulação com a educação básica, por meio de vários programas de formação inicial e continuada de professores.

Nossas vivências acadêmicas e profissionais na UFPA, durante o curso de graduação em Pedagogia, e por meio da atuação profissional como pedagogo da instituição, levaram-nos à sua escolha como *locus* de nossa pesquisa, indicando possibilidades de contribuições mais efetivas para o processo de formação de professores da instituição, a partir dos resultados desta investigação.

Considerando que o Programa de Formação Continuada da UFPA está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da instituição, nossos interlocutores fazem parte desta unidade. Portanto, contribuíram para nossa investigação a Pró-reitora de Ensino de Graduação, a diretora de Ensino da PROEG, a coordenadora de apoio das atividades docentes (CAAD), um membro da equipe colegiada de coordenação do Programa e duas professoras

facilitadoras. Estes foram selecionadas por conduzirem as ações do Programa e pela possibilidade de fornecerem informações que nos ajudaram na melhor compreensão das concepções, propostas e ações que têm sido desenvolvidas, bem como do contexto político e institucional que implicou no surgimento e consolidação do Programa. Para preservar a identidade de nossas interlocutoras, adotamos nomes fictícios. As professoras Nazaré, Ana Rosa, Suely e Leocy fazem parte da equipe de gestão da PROEG. E as professoras Roseane e Rosana fazem parte da equipe de facilitadoras.

Tendo em vista os objetivos da nossa pesquisa, fazem parte também do conjunto de interlocutores, os professores do *campus* universitário de Belém, que participaram das ações desenvolvidas pelo Programa nos anos de 2010 e 2011, por meio do Curso Prática Docente no Ensino Superior. A escolha deste curso deve-se ao fato de ele ter atingido um público maior de docentes de diferentes institutos da instituição. Do total de 82 professores que participaram desse curso, conseguimos aplicar o questionário a 19 professores, o que representa 23,17% do total, percentual aceitável nas pesquisas qualitativas, tendo em vista o critério de seleção adotado. O critério de seleção deu-se pela apresentação voluntária para participar da pesquisa. A equipe de coordenação do Programa entrou em contato, por e-mail, com os professores para informar sobre a realização da pesquisa e solicitar sua participação. Estes, por sua vez, apresentaram-se, demonstrando interesse em participar. Àqueles professores que entraram em contato conosco, solicitamos a indicação de contatos de outros professores que participaram do curso e que pudessem contribuir com a pesquisa.

Dentre as dificuldades encontradas, apontamos que o quantitativo de professores que nos contactaram não foi muito grande, provavelmente pelo fato de não haver interesse em participar da pesquisa, pelo fato de desconsiderarem o e-mail encaminhado pela coordenação do Programa ou pelo fato de não terem tempo para responder o questionário, sendo este último um dos motivos apontados por alguns professores que demoraram a devolvê-lo. Além disso, muitos questionários encaminhados não foram devolvidos. Quanto à forma de resposta dos questionários, 17 (89,47%) foram respondidos por e-mail e apenas 2 (10,53%) foram respondidos pessoalmente.

Dos professores que participaram da pesquisa, todos possuem vínculo efetivo com a UFPA, na situação de ativos, sendo a maioria (89,47%), em regime de Dedicção Exclusiva e apenas 10,53%, em regime de 40 horas. No que se refere à categoria funcional, 78,95% são professores adjuntos, 15,79% associados e apenas 5,26% auxiliares. Do total da amostra, 63,16% são do sexo feminino e 36,84% são do sexo masculino. A maioria encontra-se na faixa etária de 46 a 55 anos de idade (42,11%). No que se refere à identificação da profissão,

o quantitativo expressivo de 47,36% dos professores aponta apenas suas áreas específicas de formação, não indicando que são professores ou professores universitários. O percentual de 15,79% foi obtido igualmente tanto para os professores que se identificam sua profissão apenas como professor quanto para os professores que apontaram apenas serem professores universitários. Já o percentual de 10,53% foi obtido igualmente tanto para os professores que se identificam como sua profissão a área específica de formação e a profissão de professores quanto para aqueles que apontaram sua área específica de formação e a profissão de professores universitários.

O percentual expressivo de 68,42% dos professores que participaram da pesquisa atua em cursos de engenharia e de arquitetura, estando, portanto, lotados no Instituto de Tecnologia (ITEC) da UFPA e suas faculdades. O quantitativo de 31,58% atua em cursos do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e do Instituto de Ciências da Saúde (ICS) da UFPA, a saber: Odontologia, Nutrição, Biologia, Biomedicina, Enfermagem, Farmácia e Medicina.

Quanto ao grau acadêmico da formação inicial, 89,47% são bacharéis e apenas 10,53% são licenciados e também bacharéis. No que se refere à titulação máxima no nível de pós-graduação, identificamos 57,89% doutores, 26,31% mestres e 15,80% com estágios de pós-doutorados. Nenhum professor tem formação pós-graduada na área de educação, sendo que apenas um está cursando ainda pós-doutorado na área de Ensino de Física.

Quanto ao ano de ingresso na instituição, a maior parte (47,37%) ingressou recentemente na UFPA, nos últimos 10 anos. Dos professores que participaram da pesquisa, 52,63% já atuaram em outras modalidades de ensino, sendo a maioria em Educação Profissional.

Dentre as múltiplas atividades desenvolvidas pelos professores na instituição, todos apontaram que desenvolvem atividades de ensino na graduação e atividades de pesquisa, 63,16% desenvolvem atividades de extensão, 42,10% atuam no Ensino de pós-graduação *lato-sensu*, 31,58% atuam no Ensino de pós-graduação *stricto-sensu*, 57,89% desenvolvem atividades de Orientação Acadêmica e, por fim, 21,05% assumem funções de gestão. Apenas 5,26% realizam outra atividade remunerada além da docência na universidade.

A maioria dos professores (47,38%) atua de 0 a 10 anos como professor no ensino superior, enquanto que o percentual de 26,31% foi obtido tanto para aqueles que atuam de 16 a 20 anos no ensino superior quanto para os que atuam de 21 a 25 anos.

A maior parte dos professores afirma que o que mais o realiza como professor universitário é o ensino na graduação, gerando o percentual expressivo de 89,47% dos professores. O percentual de 42,10% dos professores considera que a pesquisa o realiza como

professor universitário. Já o ensino na pós-graduação e a extensão aparecem com 21,05% cada um.

A pesquisa foi realizada a partir de desdobramentos distintos e complementares. Na fase inicial, efetuamos o levantamento do material bibliográfico disponível para aprofundar e construir um referencial teórico relacionado a questões como: desenvolvimento profissional docente na educação superior; pedagogia universitária e formação de professores. Segundo Marconi e Lakatos (1990, p. 24), “[...] o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”. A consulta e a análise do referencial teórico acompanharam todo o processo de investigação.

O passo seguinte desta mesma fase foi a pesquisa documental, pela qual analisamos materiais como o Estatuto, Regimento e Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, Plano de Desenvolvimento Institucional, informações sobre o Programa de Formação Continuada da PROEG, contidas em registros, projetos, relatórios etc. Com o estudo analítico desses documentos, analisamos as propostas e ações estabelecidas na instituição no que se refere à formação continuada de professores universitários.

Para a concretização da pesquisa de campo, que foi a segunda fase, fizemos, no mês de abril de 2012, entrevistas semiestruturadas (Apêndice A, B, C e D), com a equipe responsável pela condução do Programa de Formação Continuada da PROEG.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada é a “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A utilização da entrevista semiestruturada favorece a flexibilidade para promover mudanças no roteiro previsto. Entrevistamos a Pró-reitora de Ensino de Graduação, a diretora de Ensino da PROEG/ UFPA, a coordenadora de apoio das atividades docentes (CAAD) e um membro da equipe colegiada de coordenação do Programa. Para compreender o trabalho de formação que tem sido desenvolvido com os professores, entrevistamos dois professores que compõem a equipe formadora. Realizamos, por fim, a transcrição literal das entrevistas, para análise.

Em outro momento da pesquisa de campo, aplicamos, no período de fevereiro a maio de 2012, um questionário (Apêndice E) para 19 professores do *campus* universitário de Belém, que participaram das ações desenvolvidas pelo Programa nos anos de 2010 e 2011, por meio do Curso “Prática docente no ensino superior”. Os questionários possuíam perguntas fechadas e abertas. Por meio dele, procuramos analisar a percepção dos professores sobre o Programa

de Formação Continuada, suas concepções, propostas, ações e contribuições para sua formação.

Os dados coletados foram organizados, tabulados e analisados, com o intuito de abrir o campo analítico da temática, tendo em vista os objetivos propostos. Organizamos as informações coletadas a partir da releitura da literatura específica e da sistematização das entrevistas e questionários (GOMES, 2001). No que se refere à forma de tratamento dos dados, tentamos nos aproximar do procedimento da análise de conteúdo, inspirados pelo pensamento de Bardin (1977), cuja função consiste na interpretação e desvelamento das contradições e dos conteúdos manifestos das mensagens.

Especificamente, aproximamo-nos da análise categorial temática como técnica de análise do conteúdo, que “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 1977, p. 153). Elaboramos um plano de pré-análise para sistematizar as ideias iniciais, selecionando relatos significativos (que denotam algum dado relevante dentro dos objetivos de pesquisa) de cada entrevista e questionário, para então desmembrar o texto, atribuindo um significado ao que está sendo expresso (aspecto abordado) e, por último, definimos eixos para análise, ao invés de categorias, nas quais se sustentam a técnica de análise categorial temática. O referencial teórico sistematizado foi de fundamental importância nesse processo de análise.

Os dados coletados apontaram os seguintes eixos e seus respectivos aspectos:

Quadro 1 – Eixos para análise e aspectos abordados

EIXOS	ASPECTOS
Cenário institucional que demarca a proposta e as ações do Programa.	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate das discussões e ações prévias à implantação do Programa; - As relações entre as políticas e práticas de avaliação com as ações de formação continuada da UFPA; - Uma análise do Reuni a partir de seu documento e da fala das interlocutoras; - O Programa no âmbito dos documentos institucionais; - A implementação do Programa e sua institucionalização.
Fundamentos teórico-metodológicos do processo formativo: Concepções e propostas que se expressam por meio dos discursos	<ul style="list-style-type: none"> - O compromisso do Programa com a formação pedagógica dos professores visando à melhoria da qualidade do ensino de graduação; - O curso Prática Docente no Ensino Superior: objetivos, competências e habilidades; - As ações de formação definidas nas concepções, princípios e conteúdos do Programa, articuladas às políticas institucionais e nacionais; - A formação sustentada na articulação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão sobre a prática; - Concepções presentes nas estratégias metodológicas: a formação

	dialógica, flexível e a abordagem experiencial; - O Programa para além da “atualização”.
O desenvolvimento das ações e suas contribuições para a formação	- O Curso Prática Docente no Ensino Superior; - Planejamento das ações do Programa; - Articulação com as unidades acadêmicas; - Ações para professores iniciantes e veteranos; - A obrigatoriedade da formação; - Articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da área de atuação do professor; - Dificuldades encontradas no Programa; - A evasão dos professores e a necessidade de inclusão das ações na sua jornada de trabalho; - Acompanhamento contínuo após a formação; - Influências sobre a formação e o trabalho pedagógico; - Motivos de ingresso na docência e experiências de formação pedagógica; - O envolvimento dos professores com outras ações de formação; - Dificuldades sentidas pelos professores no exercício do magistério e expectativas apresentadas; - Desafios para o fortalecimento do Programa; - As proposições apontadas pelos professores.

Fonte: Produção do próprio autor, a partir dos resultados obtidos na pesquisa.

Após a efetivação dessas etapas, fizemos as possíveis articulações necessárias para a elaboração da dissertação de mestrado. A abertura para novos desafios e a construção de horizontes pode servir de referencial para uma afirmação ou um repensar do sentido atribuído ao desenvolvimento profissional de professores universitários.

A partir de todas as contribuições teóricas, da relevância social da temática e das nossas motivações para desenvolver estudos mais aprofundados, pretendemos, com este trabalho, contribuir para a literatura educacional no âmbito da formação de professores, dando especial atenção ao papel do desenvolvimento profissional de professores universitários, tendo em vista os seus possíveis desdobramentos para o trabalho docente na UFPA, proporcionando elementos que poderão contribuir para o planejamento e avaliação das atividades acadêmicas voltadas para os docentes.

3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: políticas e concepções

3.1 Contextualizando o cenário da temática

As discussões sobre o processo de desenvolvimento profissional docente na educação superior assumem, atualmente, um espaço significativo no campo educacional. Em relação à educação básica, constatamos a existência de vasta produção acadêmica, de políticas públicas e de ações voltadas para a formação continuada de professores. No âmbito da educação superior, identificamos uma preocupação que está sendo despertada por meio de estudos e produções sobre a identidade, saberes, necessidades formativas e o papel do professor, como também de programas voltados para o desenvolvimento profissional docente.

A produção acadêmica tem avançado nas últimas décadas nas discussões que se sustentam no campo da pedagogia universitária e focalizam temas como formação pedagógica, formação didático-pedagógica, formação continuada do professor universitário, docência na educação superior, dentre outros temas que se situam e se inter-relacionam com a discussão sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior.

Para compreender esse movimento em expansão, precisamos considerar um conjunto de fatores que interferem diretamente na atual conjuntura da educação superior e revelam a emergência de programas e outras ações de desenvolvimento profissional docente nas universidades. Para tanto, é importante retomar, ainda que brevemente, o percurso da influência das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nessas duas últimas décadas nas universidades. Este panorama é fundamental para entendermos a amplitude e complexidade da problemática que estamos discutindo.

No conjunto das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro, predomina a hegemonia do neoliberalismo que se traduz, sobretudo, pela ideia da privatização, e se materializa na reforma dos serviços públicos, incluindo a educação. É na década de 1990 que um conjunto de reformas educacionais floresce, em uma tentativa de adequação dos sistemas educativos às determinações econômicas que influenciam as políticas públicas.

A educação superior, neste cenário, passa a ser considerada como fundamental para o desenvolvimento e crescimento econômico, sob a influência de orientações de organismos

multilaterais⁶, em consonância com o que se convencionou chamar projeto neoliberal. Por meio da política de diversificação e diferenciação e a partir dos princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação, desencadeou-se um processo de mercantilização da educação superior, atrelado, sobretudo, às exigências da formação de profissionais que atendessem às demandas do mercado de trabalho, por meio de habilidades e competências específicas e modelos de gestão e trabalho acadêmico com parâmetros empresariais. Pachane (2009, p. 251-2) destaca que

O Brasil tem vivenciado um período de diversas alterações no sistema de Ensino Superior, que englobam, além do crescimento [...], a expansão e a flexibilização do sistema, mudanças na estrutura curricular (diretrizes curriculares), alterações nos critérios de ingresso nas IES, exigência de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação, tanto em âmbito institucional como nacional, entre outros indicadores [...].

Novos sistemas gerenciais e estratégias de avaliação, sustentadas pelas noções de eficiência e qualidade dos serviços, passam a ser adotadas. A educação superior, por sua vez, experimenta um acentuado processo de avanço, por meio da ampliação da oferta de cursos de graduação, resultando no crescimento expressivo de instituições não universitárias privadas. Os dados atuais do Ministério da Educação revelam que das 2.377 instituições de ensino superior, 2.099 (88,3%) são privadas, enquanto que apenas 278 (11,7%) são públicas. Isto se reflete, consequentemente, no número de cursos e matrículas de graduação. De 29.507 cursos de graduação, temos 9.245 nas instituições públicas e 20.262 nas instituições privadas. Já no que se refere às matrículas, 1.643.298 dos alunos estão nas instituições públicas, enquanto que 4.736.001, nas instituições privadas (MEC/Inep, 2011).

Aliado a este crescimento, sustenta-se o pressuposto da democratização do acesso à educação superior, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni)⁷, institucionalizado em 2005, que pode representar, na verdade, um incentivo à expansão de instituições privadas. Recentemente, tem-se propagado que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) representa, também, a democratização do acesso à educação superior.

A esse respeito, havemos de destacar que o panorama que vem sendo delineado no âmbito das políticas implementadas nos últimos anos, indica a marca da mercadorização da

⁶Banco Mundial (Bird), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros.

⁷O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação de instituições privadas, oferecendo isenção de tributos àquelas que aderirem ao Programa (Prouni, 2011).

educação superior e revela uma reconfiguração do conceito de público, por meio da ideia do público não estatal. Nesta perspectiva, apresentam-se alguns marcos regulatórios, sobretudo por meio da instituição do decreto presidencial n. 7.423/2010, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e as fundações de apoio privadas, bem como por meio da Lei n. 11.079/2004, que trata da parceria público-privada.

No âmbito destas discussões, não podemos perder de vista a relação entre a privatização e os mecanismos de responsabilização e meritocracia. Freitas (2011, p. 17) afirma que

[...] Responsabilização e privatização caminham juntas [...] A meritocracia é o ingrediente básico deste processo, pelo qual se pretende legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação, a forma de gestão, e a própria privatização das escolas. Este processo legitima vários interesses sob o manto da objetividade científica das avaliações.

Embora o autor focalize suas discussões na educação básica, podemos identificar também, em relação à educação superior, a forte influência de mecanismos de controle, de ranqueamento e hierarquização de instituições e de responsabilização de resultados. Daí surge a necessidade de analisar a influência de políticas de avaliação, que cada vez mais interferem na realidade da educação superior e, mais especificamente, no trabalho docente. A avaliação foi se constituindo como importante campo de estudo, assumindo um papel central nas políticas públicas educacionais, nos sistemas e unidades educacionais. E, para isso, não podemos perder de vista o contexto histórico que se constituiu, sobretudo a partir da década de 1990, quando várias discussões e propostas da Secretaria Nacional de Ensino Superior levaram à criação, em 1993, do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

No objetivo central do PAIUB, que se apresenta com um sentido emancipatório, a avaliação caracterizou-se pelo seu caráter processual, tendo em vista o aperfeiçoamento contínuo das atividades acadêmicas e a prestação de contas à sociedade (RISTOFF, 2005). Porém, o PAIUB foi perdendo força a partir de 1995, quando se começou a ser instaurada uma política que reforçou mecanismos de controle, a partir do ideário de competência, de produtividade, de racionalização, dentre outros termos que demarcam as políticas neoliberais.

No âmbito dessa política, é que se situa o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como *Provão*, instrumento de avaliação do desempenho realizado por concluintes dos cursos de graduação, com formas de avaliação que funcionavam, na prática, apenas como

instrumento de fiscalização, regulação, classificação das instituições de ensino superior e, também, de estímulo da concorrência entre elas. Embora, fosse posteriormente complementado pela Análise de Condições de Ofertas e pela Análise das Condições de Ensino, o *Provão* não atendeu aos interesses e às necessidades reais da população acadêmica, devido ao seu caráter meramente fiscalizador e classificatório.

A partir de muitas discussões e de novas propostas, institui-se o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), através da Lei n. 10.861/2004. O Sinaes apresenta-se com o propósito de criar mecanismos que visam a solidificar os processos avaliativos institucionais e criar novos critérios e medidas para o estabelecimento de políticas de avaliação da educação superior. O Sinaes integra os processos de avaliação dos cursos de graduação; avaliação do desempenho dos estudantes e avaliação das instituições de educação superior, através de mecanismos de autoavaliação e avaliação externa. Porém, “apesar de sua concepção elegante e teoricamente embasada, a implementação do Sinaes se tornou um processo árduo e, para muitos, decepcionante [...]” (VERHINE, 2010, p. 632), pois, dentre outros aspectos, muita ênfase foi dada ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), implicando na desarticulação entre a integração ora proposta no texto da lei.

A falta de articulação entre os mecanismos externos e internos de avaliação talvez seja uma das principais problemáticas que levam à valorização de modelos de avaliação e regulação sustentados em testes padronizados, que mensuram resultados e estabelecem *rankings* entre instituições. Simultaneamente, criando um campo de contradições, experiências institucionais revelam uma perspectiva formativa de avaliação interna, sobretudo considerando o respeito à identidade institucional em uma dimensão democrática, tal como revela Dias Sobrinho (2004) e Peixoto (2004).

É de fundamental importância o papel regulador e normativo do Estado, porém, quando este desempenha tal função tendo em vista, unicamente, o estabelecimento de mecanismos que visem classificar, hierarquizar ou punir, em uma sistemática de rígido controle, acaba-se prejudicando o fortalecimento de ações autônomas no interior das instituições. Vivenciamos a afirmação do Estado-avaliador, sendo que a avaliação regulatória, somativa, centrada nos resultados, passa a ser incorporada como uma política de estado, devido à sua forte influência nos processos de gestão e financiamento da educação superior, bem como na definição de padrões de qualidade referenciados pelo mercado de trabalho.

Dourado (2002) nos ajuda a refletir sobre a centralidade que a avaliação vem assumindo no processo de reforma da educação superior no país. Centralidade esta que,

segundo o autor, vem impactando na cultura das instituições de educação superior, sobretudo das universidades. Refletindo sobre este fenômeno, apontamos que mudanças significativas são perceptíveis na própria concepção de universidade, que cada vez mais vem perdendo sua identidade e autonomia como instituição, assumindo contornos cada vez mais submissos à lógica dos resultados e qualidade exigidos pelo mercado. Sem dúvida, isto repercute significativamente, também, na própria concepção, organização e desenvolvimento da formação e do trabalho docente universitário.

Refletindo sobre esta atual conjuntura, podemos situar algumas perspectivas teórico-metodológicas que ajudam a romper com mecanismos regulatórios de controle e hierarquização, tendo em vista o fortalecimento do princípio de autonomia. É neste sentido que destacamos as ideias de Saul sobre avaliação emancipatória que se caracterizam

[...] como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas (SAUL, 2006, p. 61).

A perspectiva democrática, pautada na avaliação emancipatória, sustentada no princípio da autonomia universitária, torna-se mais visível em processos de avaliação interna, visto que, cada vez mais se acentuam procedimentos de controle e hierarquização no âmbito das avaliações externas.

É de fundamental importância termos essa compreensão democrática, pois os processos internos de avaliação institucional têm um peso determinante na implementação de programas de desenvolvimento profissional docente, conforme demonstram os estudos de Ferri (2009) e Bazzo (2007). Neste sentido, a construção de uma proposta de avaliação sustentada em princípios democráticos e emancipatórios pode favorecer a consolidação de programas de desenvolvimento profissional que caminhem nesta perspectiva.

Outra política que pode influenciar a emergência desses programas é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, pelo decreto n. 6.096, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades”, conforme expresso no artigo 1º do referido decreto. Neste sentido, uma série de diretrizes foram definidas, sendo que uma delas merece atenção para nosso estudo: “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de

ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade”, diretriz especificada no inciso III do artigo 2º do decreto. O Reuni sustenta-se no princípio de autonomia universitária, por meio da adesão voluntária das universidades federais ao Programa. Conforme Cislighi (2010), isto representa uma estratégia de descentralização, mecanismo preconizado pelo Banco Mundial que pode facilitar a adesão da comunidade universitária, ao invés de instituir decretos obrigatórios.

Com o Reuni, as universidades recebem recursos voltados para a infraestrutura e equipamentos, bens e serviços, além de despesas de custeio e pessoal, sendo que sua principal bandeira é a expansão de vagas, fato que levou à grande adesão da sociedade. Porém, na visão de Cislighi (2010, p. 141), esta expansão “está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial”. Além disso, a autora situa o Reuni na lógica gerencial de gestão, tendo em vista o financiamento baseado em contratos que definem resultados e metas. Nesta perspectiva, o acréscimo de recursos orçamentários seria garantido mediante o cumprimento de metas de desempenho.

Esta lógica de financiamento, por meio dos contratos de gestão, gera uma discussão política sobre a natureza e o objetivo do Reuni, que questiona o investimento de recursos privados no setor público, com interesses privados sobrepondo-se aos interesses públicos. Neste sentido, as universidades públicas federais ficam condicionadas aos interesses privados para obter recursos financeiros, por meio do cumprimento de rígidas metas contratuais estabelecidas em seus planos de reestruturação e expansão. Para tanto, adota modelos de administração gerencial para a utilização racional dos recursos, tendo em vista o que preconiza a lógica do mercado.

Pelo seu movimento recente de implantação, é difícil fazer uma análise mais acurada que permita identificar suas repercussões nas universidades que aderiram ao Reuni, até mesmo pela carência de investigações que o tenham como objeto de análise. Vale destacar, novamente, a produção de Cislighi (2010), que situa as condições de precarização e superexploração do trabalho docente, por meio da expansão de matrículas e aumento do número de alunos para cada professor. Segundo a autora, novas competências são exigidas ao professor, devido a novas modalidades de curso que vão surgindo, sobretudo no campo da educação a distância, bem como por este ter que assumir múltiplas funções, incluindo a administração de espaços acadêmicos, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão,

sendo a pesquisa situada dentro de um critério produtivista e a extensão na perspectiva da venda de serviços.

Esta reflexão da autora nos leva a compreender, de modo mais geral, sobre as condições de desenvolvimento do trabalho docente na educação superior. Oliveira (2004) aponta que as reformas educacionais, na última década, têm implicado em mudanças significativas para os trabalhadores docentes, repercutindo, sobretudo, na organização das instituições educativas e provocando uma reestruturação do trabalho docente. A autora considera que essas mudanças, advindas do processo de reestruturação produtiva, têm resultado na “[...] intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127).

Na educação superior, cada vez mais estudos⁸ são realizados investigando o produtivismo acadêmico⁹, situando, sobretudo, a política de avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e seus impactos sobre o trabalho docente na graduação e, principalmente, na pós-graduação. A produção acadêmica e sua publicação, com critérios cada vez mais exigentes e seletivos, acabam assumindo um papel central na universidade.

Carneiro (2010, p. 103) avalia que a intensificação do trabalho docente universitário é um processo lento, nem sempre percebido pelo professor, que o leva a exercer uma série de atividades, tais como “[...] a análise dos mais diversos processos e a redação de pareceres: ascensão profissional de pares, análise de currículos, equivalência de disciplinas, de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação [...]”, dentre outras que vão se inserido no campo de responsabilidades do professor, conduzindo à proletarização de suas condições de trabalho. A autora ressalta, ainda, que o professor exerce essas atividades sem formação alguma, aprendendo na prática cotidiana, por meio da construção de saberes experienciais.

Essa intensificação pode trazer consequências para a autonomia do docente universitário. Contreras (2002, p. 36) menciona que a perda de autonomia do docente sobre seu trabalho, é um processo no qual, cada vez mais, o professor “[...] vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa”. Embora o foco do autor seja a educação básica, não podemos

⁸Tais como os desenvolvidos por Costa Junior (2011); Bianchetti e Machado (2007); Silva (2008); Mota Júnior (2011).

⁹Conceito definido por Sguissardi e Silva Júnior (2009).

perder de vista que tal processo de perda de autonomia se instaura sutilmente no cotidiano das instituições de educação superior.

Acreditamos que o professor não pode ficar alheio, nem submisso às condições nas quais exerce seu trabalho. Portanto, é de fundamental importância a reflexão sobre as novas configurações que vão se delineando na educação superior, resultantes de um processo que reflete um conjunto de políticas públicas dotado de intencionalidades explícitas, que interferem diretamente na sua prática docente. Portanto, concordamos com Pachane (2009, p. 256), ao afirmar que se torna

[...] necessário que o professor desenvolva estratégias que permitam a ele refletir sobre sua docência e o contexto mais amplo no qual está inserida. Ou seja, as mudanças no contexto do Ensino Superior levam à alteração nas demandas dirigidas à universidade e seus professores, o que repercute no perfil necessário a esse professor e, conseqüentemente, em suas necessidades formativas.

Nesse sentido, as novas configurações de trabalho docente que vão se constituindo demandam por mecanismos de formação que, não estando atreladas a necessidades imediatas, possam subsidiar o exercício da docência na educação superior. Formação de professores, portanto, não se materializa somente por ações individualizadas, mas fundamentalmente em ações coletivas, possuindo objetivos específicos que se situam em opções políticas e epistemológicas próprias. Falar sobre formação de professores, portanto, implica em considerar uma ação que possui uma dimensão social, inserida em determinado contexto histórico, social, político, cultural e econômico, podendo, portanto, possuir diferentes intencionalidades relacionadas a diferentes concepções de homem, de mundo, de sociedade e de educação.

É importante situar nesse sentido, relevantes discussões teóricas, resultantes de pesquisas acadêmicas, que têm destacado os impactos das políticas públicas voltadas para a formação de professores e suas repercussões no âmbito educacional e, especificamente, na realidade das instituições educativas. Vale destacar que essas discussões teóricas, que se sustentam a partir da realidade da educação básica, podem subsidiar nossas reflexões sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior. É, assim, que destacamos, inicialmente, a contribuição de alguns autores em suas críticas ao modelo de formação tradicionalmente adotado nas políticas e ações para a formação de professores da educação básica, que pode não atender às demandas da realidade educativa e, conseqüentemente, aos interesses e necessidades do professor, visto que, por meio das reformas no ensino, seguem um paradigma fundado na ideia de competências.

Veiga e Quixadá Viana (2010) mencionam que esta perspectiva de formação de professores está intrinsecamente relacionada a um contexto social mais amplo, marcado, sobretudo, pelos avanços tecnológicos e pela crise de acumulação do capital que, para recompor a perda de lucro, conduziu a um conjunto de exigências situadas no âmbito das políticas neoliberais. Este cenário influencia as reformas educacionais, consequentemente, as concepções de gestão, currículo e escola, impactando na formação de professores.

Maués (2003), nesta mesma linha de pensamento, destaca que as mudanças no mundo do trabalho impactam na formação de professores, sobretudo a partir das reformas que se implantaram na década de 1990, com políticas que privilegiam o econômico e que, subordinadas às lógicas do mercado, desconsideram o papel social da educação. A autora sustenta, ainda, que a noção de pedagogia das competências vai se delineando como categoria definidora de uma concepção de formação de professores que, sustentada na lógica mercantilista e no racionalismo utilitarista, centra-se no atendimento de necessidades imediatas (MAUÉS, 2004). Ghedin, por sua vez, discute que a predominância da ideia de competência assume um compromisso tão somente prático, em uma tentativa de justificar a ação pela própria ação, retirando da ação pedagógica “[...] seu compromisso político, sua responsabilidade ética e seu rigor epistemológico” (GHEDIN, 2004, p. 400).

Nas discussões mais específicas sobre formação continuada de professores, Candau (1996, p. 140) cunha a expressão “modelo clássico de formação contínua de professores”, para se referir aos cursos de capacitação ofertados de forma esporádica, ou àqueles chamados cursos de reciclagem e treinamento, que se caracterizam por ações pontuais. Tal modelo é criticado por Gentili (1996, p. 34), ao apontar que “as políticas de formação de docentes vão se configurando como pacotes fechados de treinamento [...] planejadas de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação”.

Pensando em novas perspectivas, como forma de reação a esta configuração, alguns autores reafirmam a importância da formação continuada dos professores para a permanente reconstrução de práticas educativas e para o desenvolvimento profissional, bem como para o processo crucial de responder às necessidades dos professores, conduzindo a uma perspectiva emancipatória. É o caso de Veiga e Quixadá Viana (2010) que, buscando uma nova significação para a formação de professores, situam-na na dimensão da formação humana, como prática social coletiva, permeada por intencionalidades construídas coletivamente, conferindo-lhe, portanto, um caráter público e democrático. Definem, ainda, que “a formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e

atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação” (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2010, p. 20).

Esta concepção implica dizer que a formação continuada deve se desenvolver em um processo, de forma dinâmica, mediante alternativas contínuas, que não se limitam a ações restritas, mas contínuas, que se instale como cultura nos espaços educativos. Para serem contínuas, é importante que as ações de formação possam emergir de cada realidade educacional, do trabalho desenvolvido no tempo e espaço de aula, garantindo um permanente processo reflexivo do professor sobre sua *práxis*, de tal forma que sua prática específica alimente o referencial teórico, no permanente diálogo entre teoria e prática, constituindo um processo que revele as especificidades da atuação docente. Neste caminho, Ghedin aponta a necessidade de uma política de formação, que valorize professores e instituições “como capazes de pensar, articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender” (GHEDIN, 2004, p. 411).

Nessa perspectiva, as vivências no cotidiano das instituições educativas configuram-se como potencializadoras de um processo de formação continuada, pois no âmbito do trabalho pedagógico, das relações externas e internas estabelecidas na dinâmica das instituições, enfim, dos processos de tomada de decisões, pode se construir mecanismos que possam fortalecer os processos formativos continuados.

Aprofundando esta discussão, é relevante analisar as contribuições de Veiga (2009), que situa duas concepções de professor no campo de discussão sobre formação de professores no Brasil. Uma se refere à concepção do professor como tecnólogo do ensino, que se situa na perspectiva de uma formação centrada em competências restritas ao saber prático, desconsiderando os fundamentos do fazer docente, ou seja, sem conexões com a realidade social mais ampla, ficando os conhecimentos desvinculados deste contexto. Tal perspectiva se situa em uma concepção mais ampla de sociedade globalizada e neoliberal, orientada por opções político-teóricas que, no campo educacional, enfatizam os resultados, tendo em vista a produtividade. É, portanto, a concepção que predomina no campo das políticas públicas de formação de professores, conforme analisamos anteriormente.

Contrariamente a esta perspectiva, temos a concepção do professor como agente social, que se situa no âmbito de uma concepção crítica de educação como prática social e como processo de emancipação. A formação de professores, sustentada nesta concepção, “defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as

condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria” (VEIGA, 2009, p. 18). Fundamenta-se no trabalho como princípio educativo, bem como tem como objetivo a construção de um projeto coletivo. Busca compreender a totalidade do trabalho docente, considerando sua valorização profissional, o fortalecimento de sua autonomia, além de considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sustenta-se por meio de uma formação teórica de qualidade, com conhecimentos sólidos na docência, além de considerar a unicidade entre teoria e prática.

As contribuições teóricas de Imbernón (2010) são importantes para aprofundar nossa compreensão sobre esta concepção de professor apontada por Veiga (2009). Imbernón sustenta que o papel a ser assumido pela formação docente “[...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]” (2010, p. 17).

Assim, a formação docente deve assumir um papel crítico, tendo em vista a superação de situações que historicamente se perpetuam, tais como a alienação profissional e as condições de trabalho. Em outra obra, Imbernón (2009) indica que, apesar de muitos investimentos em políticas de formação de professores, poucas mudanças têm sido visíveis, situação que pode ser justificada pelo fato de as práticas formativas oriundas dessas políticas dos problemas reais que os professores vivenciam desconsiderarem o contexto real de ensino, por se sustentarem em modelos, comportamentos e técnicas e considerarem problemas genéricos, além de não estarem articuladas à melhoria das condições de trabalho.

Ampliando este debate, vale ressaltar o pensamento de autores como Nóvoa (1995), que defende a importância de se considerar o desenvolvimento pessoal do professor aliado ao seu desenvolvimento profissional. O autor afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25). Nesse sentido, os espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional permitem a apropriação, pelos professores, de processos de formação, diferentemente da perspectiva predominante no âmbito das políticas públicas e das reformas de ensino.

O sentido atribuído ao desenvolvimento profissional nos leva a refletir que cada professor constrói sua trajetória no processo de suas vivências no cotidiano educacional. Assim, é de fundamental importância que a formação continuada favoreça a autonomia docente sobre seu próprio percurso formativo, tendo em vista as suas necessidades de

desenvolvimento pessoal e profissional, bem como as demandas específicas para sua atuação. A partir das ideias de Leitão de Melo (1999), Veiga (2009, p. 26) afirma que “[...] formação assume uma posição de ‘inacabamento’ vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional”. Tomando por base esta percepção, é importante delimitarmos a concepção de desenvolvimento profissional docente que

[...] implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes), a melhoria das condições de trabalho e de salário, a valorização da ética profissional (profissão, profissionalidade, profissionalismo) etc. Esse desenvolvimento profissional docente tem como referência a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, mediados por teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico (DIAS, 2010, p. 94-5).

Esta concepção é assumida, também, por Imbernón (2010). Na visão do autor, o conceito de desenvolvimento profissional docente não é similar ao conceito de formação permanente (ou formação continuada), indo além dessa perspectiva, por incluir a perspectiva de melhoria da situação profissional. A formação continuada torna-se, então, um dos elementos do desenvolvimento profissional docente.

A amplitude dessa concepção, aqui assumida por nós, permite-nos identificar sua importância na educação superior, sobretudo quando evidenciamos as demandas que se apresentam para o exercício profissional docente neste nível de ensino. Demandas que se justificam, sobretudo, quando se atesta que “a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 23). Portanto, não há uma formação inicial do professor para a atuação na educação superior. Formação inicial entendida aqui como processo centrado “[...] na produção do profissional do ensino, que mediante seus objetivos e a organização do trabalho pedagógico, propicia determinadas bases de preparação habilitando o futuro professor para o exercício da profissão docente [...]” (NUNES, 2000, p. 6) e que, ainda que possua um caráter inconcluso, é de fundamental importância, sobretudo para a construção de uma identidade profissional para a docência.

A regulamentação da formação do professor para a educação superior pode ser encontrada no artigo 66, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96. Tal artigo especifica que “a preparação para o exercício do magistério superior far-

se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O parágrafo único deste artigo indica, ainda, que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”. Em nossa análise, ao utilizar o termo “preparação”, ao invés de “formação”, restringe-se o campo conceitual que atribui sentido e importância a esse processo. Profissionais de qualquer área do conhecimento podem atuar como docentes da educação superior, mesmo que não dominem as especificidades de conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência. De fato, muitos programas de pós-graduação, sobretudo aqueles não relacionados à área da educação, oferecem exclusivamente uma formação que subsidia o domínio dos conhecimentos e saberes disciplinares.

A respeito da formação na pós-graduação, vale lembrar com Pachane (2009, p. 250) que “[...] a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilita aos professores a titulação, porém a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente”. A importância que se atribui à titulação pode deixar de considerar uma análise sobre o percurso formativo desenvolvido no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado. Se formos considerar os objetivos da pós-graduação, considerando as ideias de Severino (2006), podemos refletir que tal percurso formativo tem como finalidade o processo de produção e sistematização de um conhecimento novo, que contribua para o avanço da ciência na área. Este processo se desenrola por meio da pesquisa, estando a pós-graduação articulada, portanto, à formação de novos pesquisadores.

Temos acompanhado, recentemente, a tramitação do Projeto de Lei n. 220/2010 (SENADO FEDERAL, 2010), que justificado pela ideia de flexibilização e diante da expansão do ensino superior, sobretudo nas instituições privadas, pretende dispensar a exigência da formação em pós-graduação *scripto sensu* para o exercício do magistério superior em universidades e faculdades. Tal fato nos leva a questionar sobre os riscos que podem comprometer o avanço da ciência, por meio da pesquisa. A ideia de um conhecimento estático, que precisa ser perpetuado, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho, acaba se consolidando.

Acreditamos que a formação para a docência deve estar fundamentalmente articulada à formação para a pesquisa. Alguns mecanismos vêm sendo implementados pelos programas de pós-graduação, através da oferta de disciplinas como Metodologia do Ensino Superior ou Organização do Trabalho Pedagógico, bem como por meio do estágio de docência, tornando-o obrigatório ou facultativo, sendo obrigatório para os bolsistas da Capes. Porém, tais

mecanismos não são suficientes, ainda mais se considerados como “complementação”, sem estarem integrados às atividades de pesquisa, aos saberes disciplinares, aos próprios desafios de exercício da docência que o profissional enfrenta ou enfrentará, bem como a uma reflexão mais ampla sobre a educação superior. Além disso, tais mecanismos podem indicar, também, uma formação para a docência centrada em aspectos meramente técnicos, ligados de forma pragmática ao como ministrar aulas.

Ainda no que se refere à valorização, quase que exclusiva, de saberes disciplinares, temos a problemática de que nas universidades públicas, os próprios concursos para ingresso no magistério superior priorizam o domínio de saberes e experiências específicas de determinado campo profissional, tal como reflete Melo e Cordeiro (2008).

3.2 Saberes docentes e inovação na universidade

Nossa preocupação em torno desta problemática nos remete a uma discussão analítica sobre os saberes docentes, tema discutido por Tardif (2010), por exemplo. Os saberes docentes são constituídos ao longo da trajetória formativa e profissional do professor e são definidos por um “[...] saber plural formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Os saberes da formação profissional, também denominados saberes profissionais, são transmitidos por instituições de formação de professores e se situam no campo das ciências da educação, favorecendo a formação científica, seja ela inicial ou continuada. Estes saberes estão articulados aos saberes pedagógicos, entendidos como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo [...] incorporadas à formação profissional de professores” (TARDIF, 2010, p. 37), exemplo da ideologia da “escola nova”. Os saberes disciplinares são aqueles específicos do campo de conhecimento do professor, também transmitidos por instituições de formação sob a forma de disciplinas. São saberes legitimamente consolidados pelas áreas do conhecimento (matemática, história, língua portuguesa, ciências naturais, literatura etc.). Os saberes curriculares refletem discursos, objetivos, conteúdos e métodos que são selecionados por sistemas e instituições de ensino. Concretamente, expressam-se por meio dos programas escolares. Em uma última classificação, temos os saberes experienciais, sustentados no trabalho cotidiano do professor, portanto, são os saberes que brotam da experiência.

No âmbito dessa classificação, podemos citar as contribuições de Enricone (2007, p. 156), que cunha a expressão *aprendizagem da docência*, processo que se constitui como função formativa da universidade e que envolve quatro componentes:

o científico (conhecimento da disciplina, da área científica específica); o pedagógico (conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos das ciências da educação e relacionados ao primeiro componente); o cultural (a cultura específica de conhecimento do meio); a prática docente (experiências de ensino-aprendizagem).

Dentre as pesquisas já produzidas, podemos citar Leite e Ramos (2007) que, com base na experiência de formação pedagógico-didática na Universidade do Porto, em Portugal, sustentam a concepção de formação que seja organizada com base no confronto entre os saberes da experiência e os saberes teóricos. Além disso, com base nos depoimentos dos professores, as autoras percebem que há um reconhecimento da importância do domínio tanto do conhecimento científico como do saber pedagógico, sendo este não obtido somente pela experiência, mas por processos científicos de formação.

As contribuições de Cunha (2007) também são importantes nesta discussão. A autora destaca que há distinção entre os saberes da docência e aqueles requeridos para a pesquisa, sendo esta uma dimensão mais valorizada no espaço acadêmico. Neste sentido, aponta que o professor da educação superior acaba repetindo, no âmbito do exercício da docência, “modelos profissionais históricos” (p. 21), com base nas suas experiências quando era estudante, condição que dificulta inovações nos processos de ensinar e aprender, bem como desconsidera os saberes específicos exigidos diante da complexidade da ação docente.

A pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2000) demonstra que os professores da educação superior têm desenvolvido um trabalho sustentado, sobretudo, por meio dos saberes da experiência, bem como por saberes disciplinares. Não podemos negar o papel formador que a experiência possui, tornando-se fundamental na constituição de saberes e conhecimentos relevantes à formação pessoal e profissional do professor e ao desenvolvimento do trabalho docente. Também, não devemos desmerecer a importância do domínio de saberes disciplinares. Porém, acaba predominando um isolamento das áreas do conhecimento que, por meio de suas linguagens específicas, próprias de seus territórios, impedem de relacionar os saberes disciplinares com outros saberes, bem como situá-los em um contexto mais amplo, ultrapassando o campo de domínio teórico especializado.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento profissional precisa ser permeado pelo diálogo, pela articulação entre diferentes saberes que dão sustentação ao trabalho docente.

Neste sentido, os saberes profissionais são importantes porque sustentam os fundamentos que orientam o trabalho docente, que não está desconectado de um contexto bem mais amplo que as ciências da educação buscam situar. Tal como Tardif (2010) apontou, tais saberes também se constroem durante a formação continuada do professor, em diálogo com seu exercício profissional. Do mesmo modo, a compreensão dos elementos que constituem os saberes curriculares é importante, tendo em vista o entendimento das escolhas que justificam os conteúdos a serem desenvolvidos, definidos em diretrizes nacionais que não se apresentam como seleção desprovida de concepções e intencionalidades.

Fundamentalmente, faz-se presente, na constituição dos saberes docentes, diferentes pressupostos teórico-epistemológicos do campo da didática, da metodologia de ensino, do currículo, do planejamento e da avaliação, que norteiam a concepção, organização e desenvolvimento do trabalho docente. Estes pressupostos estão ligados à postura e à visão de mundo, construídas pelo professor ao longo de sua trajetória, evidenciando a influência de concepções e intencionalidades sociais, políticas, econômicas e culturais que sustentam seu trabalho, que nem sempre são perceptíveis, exigindo uma clareza que o próprio processo de desenvolvimento profissional docente pode desencadear.

Não se constitui nosso objeto de análise a definição de cada um destes pressupostos. Porém, podemos sintetizar a predominância de duas lógicas que sustentam estes pressupostos. Uma ligada a uma corrente positivista, que conduz a um trabalho docente sustentado em ações didáticas e avaliativas historicamente conservadoras, com metodologias de ensino centradas na aula expositiva tradicional, pela qual o professor “[...] se coloca como uma autoridade que transfere conhecimentos aos alunos” (LOPES, 1991, p. 45), fragilizando as possibilidades de diálogo que permitam a participação ativa dos alunos no processo de construção de conhecimentos, valorizando a memorização dos alunos e o verbalismo pelo professor. Nesta perspectiva, o professor assume um papel técnico, ao cumprir determinações prescritas por estruturas hierárquicas de poder, por currículos e planejamentos tradicionais e inflexíveis.

Outra lógica se situa em um terreno crítico-emancipatório, que reconhece a emergência de processos de inovação que vão se instaurando na ação docente desenvolvida em parceria com os estudantes, por meio de ações de cunho formativo, planejadas e desenvolvidas com um caráter dialógico e participativo, sendo o professor importante agente de transformação social, por meio do conhecimento socializado e construído coletivamente, ainda que haja a predominância de estruturas inflexíveis de currículo e de organização

acadêmica. Tal lógica vai timidamente se demarcando nas instituições de ensino, em oposição e resistência às concepções dominantes que sustentam a lógica anteriormente descrita.

Nossa tentativa foi de situar, resumidamente, essas duas lógicas, sem desconsiderar as diferentes classificações de tendências pedagógicas que foram elaboradas no decorrer do tempo, seja no campo das chamadas pedagogias liberais ou das pedagogias progressistas¹⁰. Não sustentamos que haja a adoção exclusiva de uma lógica ou de outra, ou de uma única tendência. Mas, tais lógicas e tendências transitam no cotidiano das políticas públicas, sistemas de ensino, instituições de ensino, influenciando a prática docente.

É importante ressaltar, diante da segunda lógica de caráter crítico-emancipatório, as discussões realizadas sobre inovação, em contraposição às concepções dominantes que se instauram nos processos de ensino-aprendizagem. No âmbito da educação superior, Cunha analisa que as experiências inovadoras acabam se consolidando em iniciativas solidárias, sendo desenvolvidas por professores que “[...] assumem o risco de encaminhar novas práticas que respondam aos seus questionamentos ou que deem respostas a problemas práticos dos currículos ou da sala de aula” (CUNHA, 2007, p. 22).

Diante das considerações da autora, que evidencia a necessidade de inovação, precisamos refletir sobre qual é o real sentido que podemos atribuir à inovação, conceito que, por sinal, corre o risco de ser apropriado por ações que tendem a materializar condições de exercício profissional desprovidas de um processo autônomo e crítico, cujo envolvimento do professor torna-se fundamental.

Lucarelli (2007) sustenta que a inovação caracteriza-se pela ideia de ruptura com um estilo didático, de rompimento com um comportamento que habitualmente se repete. Ao mesmo tempo, a inovação caracteriza-se pelo protagonismo, por meio do reconhecimento de processos de desenvolvimento de uma prática nova. Uma experiência inovadora não exclui as práticas já existentes e sim, “legitima-se, dialeticamente, com a possibilidade de realizar essa nova prática com as já existentes em mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação” (LUCARELLI, 2007, p. 80). Neste processo, os criadores das inovações, no caso, os professores, são protagonistas, participando dos momentos de gestação e difusão.

Imbernón (2010) é outro autor que reconhece a participação ativa e crítica do professor na construção de processos de inovação e mudança, o que implica em reconhecer que a inovação só se torna possível a partir de um novo conceito de profissionalização docente, superando perspectivas que exigem o cumprimento de inovações prescritas.

¹⁰Classificação usada por Libâneo (2005).

Silva (2011) não deixa de considerar, também, esse protagonismo docente, destacando, a partir de sua pesquisa, que as aulas inovadoras na universidade são resultantes, dentre outros aspectos, do processo formativo e trajetória profissional que o professor vivencia. A autora evidencia os movimentos de resistência, que superando o modelo de aplicação técnica predominante na ciência moderna, se expressam por meio de práticas inovadoras por se pautarem

pela relação teoria e prática; pela construção do conhecimento baseado nos saberes prévios dos estudantes; pela instituição de práticas dialógicas e reflexivas; pelo ensino com pesquisa; pela relação pedagógica mais horizontalizada entre professor e alunos, ampliando o espaço, o diálogo e as aprendizagens na aula (SILVA, 2011, p. 31).

Assim, as aulas inovadoras analisadas pela autora orientam-se pelos princípios de autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade, rompendo com processos conservadores de ensino e aprendizagem. Então, a nosso ver, professores e alunos universitários, como protagonistas deste processo de inovação, em uma ação pedagógica desenvolvida em parceria, precisam analisar criticamente o contexto no qual estão inseridos, saindo de um imobilismo que os torna submisso às concepções dominantes de formação na universidade que, muitas vezes, são orientadas pela lógica do mercado de trabalho, descaracterizando a função social da universidade, que acaba sendo guiada por um modelo único de qualidade, padronizado e definido pelo que se preconiza nas políticas de educação superior, fundamentalmente as de avaliação externa.

Aliás, vale, ainda, destacar o que diz Zanchet e Cunha (2007, p. 182), a partir de sua pesquisa sobre as políticas de educação superior e suas influências nos processos inovadores na aula universitária, quando afirmam que “incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma”. Em suas conclusões, as autoras apontam, ainda, que as iniciativas de inovação exigem estruturas mais amplas vinculadas às políticas públicas e institucionais que valorizem os professores.

Podemos destacar, ainda, as contribuições de Veiga (2009, p. 25), que situa a inovação como uma característica ligada à docência “[...] quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes [...]; explora novas alternativas teórico-metodológicas [...]”, dentre outras nuances. Vale ressaltar a diferenciação que a autora faz entre duas concepções básicas de inovação: a de inovação técnica, que “[...] tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora

[...]” (VEIGA, 2009, p. 31), implicando em processos que visem a mudanças padronizadas, por meio de aplicações rigorosas de técnicas, expressando uma formação de professores descontextualizada que vise ao desenvolvimento de técnicas e ensino; e à concepção de inovação edificante, cujas bases epistemológicas “[...] estão assentadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente” (VEIGA, 2009, p. 36), supondo uma ruptura com processos conservadores de mudanças, autoritariamente definidos, tendo em vista a construção de propostas emergentes que se consolidem em projetos formativos críticos, politizados, sustentados na reflexão sobre a prática, sendo ela, objeto de investigação.

A partir de todas essas contribuições teóricas sobre inovação, precisamos superar uma concepção restrita que compreende que só há inovação mediante a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como a concepção de que a inovação parte de uma prescrição técnica que deve ser implantada. Neste sentido, os processos formativos que o professor vivencia são de fundamental relevância para o desencadeamento de um processo de inovação, sobretudo se estiverem sustentados em uma perspectiva crítica e reflexiva.

As intencionalidades de uma formação que tenha em vista o treinamento para o mercado de trabalho precisam ser desconstruídas, pois levam à subserviência, à alienação, desconsiderando as finalidades mais amplas de um processo formativo. Então, professores e estudantes precisam, por meio de um processo autônomo e crítico, refletir sobre tais intencionalidades. Daí emerge a importância de uma formação que auxilie o professor a refletir sobre seu exercício profissional, de tal maneira que seja possível considerar as novas demandas do mundo contemporâneo, sem, porém, estar submetido às condições impostas pelo mercado de trabalho.

3.3 Formação do professor universitário: reflexões sobre a pedagogia universitária

Podemos adentrar agora na discussão sobre as contribuições de autores que tratam da pedagogia universitária, sobretudo aqueles que trazem à tona o debate sobre a necessidade de formação pedagógica do professor universitário. Assim, será possível compreender os caminhos teóricos que nos fornecem subsídios para a análise da necessidade de uma política institucional de desenvolvimento profissional docente, que confira autonomia ao professor universitário para a sustentação de um processo de inovação edificante.

Inicialmente, podemos destacar as contribuições de Cunha (2009, p. 369-370), que apontam a importância de se

[...] reconhecer a existência de um campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva, que se constitui na pedagogia universitária [...] campo científico em fase de legitimação [...].

A autora destaca a fragilidade deste campo, sobretudo quando considera a “[...] autoridade cultural da universidade, que assume certa soberba que a estimula a não olhar para si mesma, enquanto se autoriza a teorizar sobre os outros” (CUNHA, 2009, p. 363).

Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na universidade precisam ser discutidos e analisados, por meio de pesquisas e ações coletivas e institucionais que reconheçam o campo da pedagogia universitária, rompendo com uma visão instrumental de que conhecimentos pedagógicos se restringem a receitas e técnicas que podem ser aplicadas nas aulas universitárias. Rompendo com esta visão, podemos situar o conceito de pedagogia universitária, que lhe confere amplitude no campo da educação superior:

Campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior [...] faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características [...] Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 351).

No campo da pedagogia universitária, podemos destacar as relevantes contribuições teóricas que situam e conceituam a docência na educação superior, bem como discutem conceitos como profissionalidade e profissionalização docente. Primeiramente, podemos recorrer às conceituações sobre docência. Veiga (2009, p. 24), partindo de uma acepção básica e formal, situa a docência como o “trabalho dos professores”, trabalho que vai além da tarefa de “ministrar aulas”. Sendo a docência uma profissão, “[...] requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2009, p. 25).

Imbernón (2010) analisa que o conceito de profissão não é neutro. Situa a necessidade de rompimento com um conceito neoliberal de profissão, que é “[...] proveniente, sobretudo da sociologia conservadora das profissões de determinado momento histórico” (IMBERNÓN,

2010, p. 25), para a construção de um conceito mais social, que valorize a atividade profissional. Portanto, é preciso refletir criticamente que a docência é uma profissão, por meio do reconhecimento desta atividade na sociedade, tendo em vista a atuação dos profissionais da educação no processo de emancipação das pessoas, tornando-as “[...] mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2010, p. 28).

Compreendendo que o exercício da docência constitui-se como um processo, portanto dinâmico e não estático, Cunha (2007, p. 14) adota a concepção de profissionalidade, sustentada na definição de Gimeno Sacristán (1993, p. 54), que a caracteriza “como expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor”. Neste sentido, a construção da profissionalidade docente se daria mediante o reconhecimento de saberes teóricos e práticos que se inter-relacionam.

Este conjunto de elementos e saberes que compõe a profissionalidade é desenvolvido no decorrer do processo de profissionalização docente. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50) conceituam o processo de profissionalização, “[...] como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”. Os autores situam, portanto, a profissionalização como processo que promove o desenvolvimento profissional docente, constituindo-se um “paradigma emergente”, rompendo com a perspectiva da racionalidade técnica, conferindo autonomia ao professor na construção de sua identidade profissional.

No debate sobre a identidade profissional do professor universitário, Morosini (2000, p. 11) apresenta questionamentos fundamentais:

Quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? [...] o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*.

Bem sabemos, tal como aponta Pimenta e Anastasiou (2008), que a identidade se constrói, não é imutável. Ela é um processo de construção do sujeito historicamente situado, relacionado do ponto de vista profissional, a uma significação social que a profissão docente assume. Este processo de construção, portanto, é marcado fundamentalmente pelo

protagonismo docente que se traduz, sobretudo, em movimentos reivindicatórios que buscam afirmar os sentidos que ele confere ao seu trabalho, firmando, conseqüentemente, sua valorização como profissional, dando sentido à atividade docente, dotando-a de significado. Portanto, “a construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico” (VEIGA, 2009, p. 29).

No processo de construção da identidade docente, três dimensões são fundamentais, conforme Veiga (2009, p. 29), a partir de Nóvoa (1992), aponta:

o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais.

Não podemos deixar de considerar, portanto, a necessidade de investimento no processo de desenvolvimento profissional do professor da educação superior (como compromisso do professor e da instituição), na construção da identidade deste profissional. Este investimento é fundamental, tendo em vista que

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 37).

Neste sentido, podemos refletir sobre a docência no ensino superior, por meio das concepções discutidas por Veiga (2010), que a situa como ato que representa a ação do professor e resulta na aprendizagem do aluno; prática social que precisa ser problematizada, compreendida e transformada considerando o diálogo e a construção de significados que emergem da prática que se concretiza por professores e alunos; atividade teórico-prática, sendo, portanto, *práxis*; trabalho intelectual que requer autonomia e consciência crítica frente a um contexto de ensino/institucional e um contexto social mais amplo; atividade que exige uma gama de conhecimentos e aprendizagens; ação que constrói com base na realidade; e, por fim, como atividade que possui um significado formativo e um caráter heterogêneo e laborioso, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, exigindo uma atitude crítico-reflexiva do professor. Veiga (2009, p. 50) considera, ainda, que “a

profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições subjetivas de trabalho”.

Nesta mesma linha, na discussão sobre profissionalização da docência, Dias (2010) aponta que a formação do professor universitário deve envolver a docência e a investigação, na medida em que a docência precisa ser investigada, sendo considerada uma “área de atuação, de reflexão e de pesquisa” (DIAS, 2010, p. 91), passo fundamental para a profissionalização da docência na educação superior. Ainda nas discussões sobre docência universitária, Zabalza (2004, p. 109) afirma que

a formação e a docência universitária vêm paulatinamente sendo questionadas no debate e nas práticas pedagógicas, numa perspectiva crítica, na direção de construir a profissão docente na universidade, com um corpo teórico fundamental de conhecimentos didático-pedagógicos, entre outros requisitos para seu fortalecimento, e como uma atividade profissional ampliada, como uma *práxis* formativa no âmbito da instituição.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 88) também conceituam a docência na educação superior, afirmando que ela se configura “[...] como um processo contínuo de construção da identidade docente e que tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas do conhecimento”. Assim, qualquer processo que favoreça o desenvolvimento profissional docente deve reconhecer a capacidade de decidir do professor, para que ele fale de suas expectativas e dificuldades, e aponte para a necessidade de pesquisar a sua prática e produzir novos conhecimentos.

Neste mesmo caminho, Veiga (2010, p. 16) nos leva a refletir que o processo de desenvolvimento profissional docente “[...] visa romper com o autodidatismo dos professores da educação superior”, no sentido em que se alicerça em elementos relevantes e integrados, a saber: o compromisso profissional e social, tendo em vista as intencionalidades da educação brasileira; o domínio da matéria, que inclui a compreensão dos conhecimentos de conteúdo, didáticos e experienciais; a reflexividade, como processo que, por meio da capacidade de reflexão, trata a relação entre pensamento e ação; e, por fim, a capacidade para o trabalho em equipe, elemento que se situa em uma dimensão coletiva, que inclui a melhoria da instituição. Neste sentido, a autora destaca que “o desenvolvimento profissional docente para a educação superior busca a melhoria do conhecimento profissional, suas habilidades e atitudes na gestão do ensino em uma instituição educativa” (VEIGA, 2010, p. 17).

Avançando neste debate sobre desenvolvimento profissional docente, podemos compreender o avanço, no campo da pedagogia universitária, das discussões sobre formação

pedagógica do professor universitário, passo fundamental para compreendermos a institucionalização de políticas de formação em instituições de educação superior. Para tanto, recorremos a Leitinho (2009, p. 29), ao destacar que a formação pedagógica

[...] se configura como um conjunto de atividades organizadas nas universidades, sob a forma de programas, projetos ou ações isoladas, que atendem em parte as necessidades, e interesses individuais e institucionais, mas ainda não foram suficientemente investigadas na sua organização e nos seus fundamentos teóricos.

A autora, em outra de suas produções (LEITINHO, 2010), ao situar o processo de construção da formação pedagógica do professor universitário, indica que esta formação é parte integrante do processo de desenvolvimento profissional docente, estando integrada a uma política de formação para a docência universitária. Neste sentido, a autora discute três categorias fundamentais que podem nos ajudar a compreender, a partir do estudo de caso realizado em duas universidades, como se situa o processo de formação pedagógica que vem sendo desenvolvido institucionalmente.

Uma primeira categoria se refere à construção político-jurídica, como “processo que estabelece normas e princípios reguladores dessa formação” (*ibidem*, p. 40). Diante da omissão do Estado brasileiro no que se refere à regulação para a docência universitária, por meio da ausência de normatizações específicas, a autora destaca a necessidade de as próprias universidades definirem normas e princípios que favoreçam a participação dos professores nos percursos formativos institucionais. Entretanto, tal processo “gera indefinições, não contribuindo para a organização de uma formação de qualidade que atenda às exigências da profissão docente em nível superior” (*ibidem*, p. 45). Neste sentido, torna-se necessário, segundo conclusões da autora, que os órgãos reguladores da educação superior proponham diretrizes para a formação de docentes universitários.

Uma segunda categoria relevante se refere às formas de organização da oferta de formação pedagógica, através da qual a autora sustenta a tese de que “para haver uma boa organização de processos formativos, a relação entre os inúmeros fatores inerentes à formação pedagógica deve ser dialética” (*ibidem*, p. 42), favorecendo, assim, a integração desta formação com as necessidades institucionais, com as áreas específicas de atuação do professor, com o tempo institucional (incluindo-a na jornada de trabalho deste profissional), dentre outros elementos. Uma terceira e última categoria se refere à construção sociopedagógica, pela qual a autora destaca a importância da construção de pressupostos e orientações conceituais que sejam definidos no âmbito de uma política institucionalizada,

tendo em vista a coerência necessária aos discursos de assessores, formadores e professores. Esta última categoria é de fundamental importância, a nosso ver, devido à diversidade de conceitos e perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas que podem ser adotadas nos processos de formação.

Considerando a discussão da autora, apontamos que a necessidade da formação continuada de professores da educação superior evidencia-se, sobretudo, quando considerados o papel das instituições de ensino superior para a sociedade, sobretudo das universidades. Segundo Napolitano (2000, p. 14), sem a sociedade não há estado e sem estado e sociedade não há universidade. A universidade como construtora e difusora de conhecimentos não pode se furtar em desenvolver sua função social, portanto política, pautada no fomento dos valores sociais que devem compreender a constituição do sujeito. A universidade não deve cumprir um papel meramente operacional, tal como reflete Chauí (1999), tendo em vista o atendimento de exigências do mercado.

Nossa sociedade, no terceiro milênio, passa por grandes transformações em várias instâncias: sócio-políticas, econômicas, culturais e tecnológicas. A universidade estará cumprindo seu papel social, ao valorizar a formação profissional consoante com as necessidades sociais, ao exercer plenamente o ensino, pesquisa e extensão, reforçando assim, sua identidade por meio dos profissionais que forma. Nesse sentido, é de fundamental importância que o professor, no contexto da aula, nas relações estabelecidas com os alunos, considere seu papel, a partir dessa visão acerca do papel da universidade na sociedade.

Evidenciando o tempo e o espaço de atuação do professor, ou seja, a aula universitária, coloca-se em foco a importância do seu papel na formação de futuros profissionais que irão atuar na sociedade. Sendo assim, os processos formativos continuados vivenciados por esses professores podem favorecer o redimensionamento de suas intervenções, práticas e saberes inerentes à sua atuação, bem como podem contribuir para seu desenvolvimento profissional.

É neste sentido que situamos a necessidade de investimentos na formação do professor universitário, como responsabilidade de políticas públicas e institucionais, de maneira que se reconheça e valorize a docência no ensino superior. Dias (2010) define política institucional como “[...] um conjunto de atividades e programas desenvolvidos por toda a instituição, centrados em torno de um objetivo comum” (p. 97). Então, é importante a ideia de integração entre os setores da instituição, para dar sustentação e coerência às atividades de formação. Assim, tal como também afirma Veiga (2009), as faculdades de educação podem garantir esta integração, por meio da articulação entre conteúdos pedagógicos e específicos, que se dá pelo

trabalho conjunto com os professores de outras áreas, fortalecendo, assim, a formação como política institucional que sustente o processo de desenvolvimento profissional docente.

Dias (2010), não descartando a necessidade de uma política de formação para docentes da educação superior, nem reduzindo o papel das instituições no direcionamento desta política, estuda e propõe caminhos para um processo de autoformação destes profissionais, circunscrito no processo de desenvolvimento profissional docente. Com a análise das leituras acadêmicas e profissionais que os docentes de uma universidade realizam, a autora aponta a relevância de o professor não estar limitado a realizar leituras de conteúdos específicos de sua área, e sim “[...] condições de transformar esses conhecimentos em algo compreendido, incorporado e relacionado com outros conteúdos/saberes” (DIAS, 2010, p. 93). Para tanto, uma leitura que não se limite a estes conteúdos, é de fundamental importância. Na visão da autora, “[...] a ausência de leitura de temas pedagógicos revela a pouca importância dada à docência” (*ibidem*, p. 93), o que indica a necessidade de estratégias que reconheçam a especificidade de conhecimentos necessários ao exercício da docência.

Bazzo (2007; 2008), também, defende uma política nacional de formação de professores universitários, por meio da articulação entre a pós-graduação *stricto sensu* e a institucionalização da formação continuada na instituição na qual o professor atua. Nas palavras da autora

Uma política nacional de formação de professores para o nível superior, além de estimular a valorização da atividade docente, regularia, então, dois momentos distintos, porém articulados desse processo: uma formação inicial em cursos de PG *stricto sensu*, conforme já explicitado, que seria condição para se postular uma vaga na carreira; e, já no exercício, formação continuada, por meio de serviços institucionalizados que forneceriam ao professor ingressante o necessário suporte para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Tais programas seriam obrigatórios nos primeiros anos de serviço como parte de seu estágio probatório, mas depois gradualmente uma atividade autônoma porque incorporada ao cotidiano (BAZZO, 2008, p. 11-2).

É consenso entre os pesquisadores que investigam a docência universitária, a necessidade de uma política de formação para estes profissionais. Veiga (2009) aponta alguns caminhos e desafios que podem subsidiar uma proposta de desenvolvimento profissional de professores universitários. Dentre estes caminhos, destaca que sistemáticas de acompanhamento podem ser criadas para subsidiar o professor desde o seu ingresso na instituição, além da institucionalização de um Núcleo de pesquisa e apoio pedagógico, por meio da atuação de assessores pedagógicos. Além disso, aponta a necessidade de criação e

fortalecimento de uma disciplina de cunho pedagógico nos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Outras atividades pontuais, como palestras e conferências, também, são caminhos indicados pela autora, que assinala, ainda, a possibilidade de inclusão de exigências para que professor realize sua formação inicial para a docência ao longo do período de estágio probatório. São relevantes, também, os caminhos que a autora indica para a implementação de políticas no âmbito do Ministério da Educação (MEC), como a criação do Programa de Inovação Pedagógica e Pró-docência Universitária, que estimulariam experiências voltadas para o ensino de qualidade, bem como a institucionalização de uma linha de fomento e financiamento para projetos de pesquisa sobre desenvolvimento profissional e inovações pedagógicas.

Cunha, também, apresenta algumas possibilidades de ações no âmbito das políticas, dos processos de formação e da pesquisa, tais como:

[...] insistir na condição pedagógica da avaliação institucional distinguindo-a do sistema estatal de regulação [...] pressionar os órgãos governamentais e institucionais a desencadear políticas incentivadoras da melhor qualidade das práticas pedagógicas na universidade [...] estimular as Faculdades de Educação a assumirem as pedagogias no plural e a dedicar energias para pensar a educação superior [...] aprofundar estudos que problematizem a pedagogia universitária como campo de conhecimento, na sua perspectiva histórica, política e sociológica (CUNHA, 2009, p. 371).

Para a implantação desta política, um esforço tem sido feito pelo Fórum de Pró-Reitores de graduação das universidades brasileiras (ForGRAD), conforme demonstra Veiga (2009), ao citar as metas e parâmetros para a formação de professores universitários definidos na elaboração de um Plano Nacional de Graduação. Tais metas e parâmetros demonstram a preocupação com a formação pedagógica para a docência, que seria um desafio a ser instituído nas instituições de educação superior por meio de um programa contínuo. Além disso, atribuem especial importância à formação em pós-graduação *stricto sensu*.

É notório, ainda, a preocupação de pesquisadores que promovem encontros, palestras, seminários, simpósios, congressos, como o Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP), já realizado em três edições que, por meio das discussões, apresentam proposições que indicam caminhos para a implementação de uma política nacional de desenvolvimento docente para a educação superior, sobretudo nas próprias instituições e em órgãos como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e em fóruns ligados à educação superior.

Com o I ENFORSUP, criou-se a Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior – Rides, que por meio de pesquisadores destas três regiões, possam avançar neste debate, em integração com outras redes e fóruns nacionais e internacionais (DIAS; RAMALHO; VEIGA; FERNANDES, 2009).

A universidade, então, tem um papel fundamental nestas possibilidades que são apontadas pelas discussões acadêmicas. Ela não pode desconsiderar que este processo de desenvolvimento profissional docente, antes relegado ao segundo plano, vem assumindo um papel de destaque e valorização, justificado, sobretudo pela “[...] necessidade de melhoria do processo de inovação pedagógica a fim de atender aos interesses dos alunos e às exigências do mundo do trabalho” (VEIGA, 2009, p. 75), pelas fragilidades apontadas nas avaliações de desempenho dos alunos, como também pelas demandas oriundas no campo do conhecimento a partir das novas tecnologias da informação e comunicação. Certamente, a reflexão de Veiga (2009) indica situações que demandam das instituições um conjunto de medidas que conduzam a uma melhoria da qualidade de ensino por meio do desencadeamento de um processo formativo, sobretudo pedagógico, de professores universitários. Medidas que se justificam pelas políticas de avaliação e, nos casos das universidades federais, pelas políticas de expansão e de reestruturação.

Não podemos perder de vista este conjunto de questões situadas sob a determinação de um contexto social, econômico, político e cultural que repercute na universidade que, por sua vez, enfrenta um processo de transformações advindas de reformas e políticas que exigem novas demandas, como a implantação e fortalecimento de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, a universidade precisa, por meio de uma reflexão crítica, sustentada no desenvolvimento de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, produzir conhecimento “[...] a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca” (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p. 15).

Na visão de Dias (2010, p. 92), “torna-se necessário uma ação institucional mais incisiva e consistente que não subestime, banalize ou marginalize a pedagogia (ou a ação pedagógica)”, devendo tal ação acompanhar o professor ao longo de sua carreira, pelas diversas fases de seu processo de desenvolvimento docente. Refletimos, portanto, sobre a necessidade de rompimento com ações pontuais, com o desenvolvimento de sistemáticas contínuas de acompanhamento. Um programa de formação continuada precisa estar, então,

institucionalizado no âmbito do projeto político-pedagógico da instituição, bem como articulado à política interna de avaliação, rompendo com “estruturas rígidas e inflexíveis” (VEIGA, 2009, p. 75) da organização acadêmica, pois estas acabam dificultando a implantação de mudanças.

Com base no arcabouço teórico aqui apresentado, passamos a aprofundar o estudo sobre o processo de desenvolvimento profissional da educação superior, por meio da análise do Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA, compreendendo o cenário institucional que demarcou sua proposta e suas ações, os fundamentos teórico-metodológicos do processo formativo, o desenvolvimento das ações e suas contribuições para a formação.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UFPA: análise das ações desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada da PROEG

A Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio de sua Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), implementou, em 2010, o Programa de Formação Continuada da PROEG, que possui dois eixos de formação: Formação Docente e Gestão Acadêmica.

A PROEG tem papel determinante na definição de políticas institucionais, tendo por função “[...] coordenar as atividades pedagógicas e a administração acadêmica dos cursos de graduação da Universidade” (UFPA, 2012e). Com sua reestruturação, em 2008, foram criadas a Diretoria de Ensino e a Diretoria de Projetos Educacionais (UFPA, 2012e). Fazem parte da Diretoria de Ensino as seguintes coordenadorias: Coordenadoria de Acompanhamento das Atividades Docentes (CAAD), Coordenadoria de Avaliação e Currículo (CAC), Coordenadoria de Apoio ao Discente (CADIS) e a Coordenadoria de Educação Básica e Profissional (CEBP). A Diretoria de Ensino materializa algumas das funções mais amplas da PROEG, sendo que ela “[...] propõe, acompanha e avalia as políticas de ensino de graduação da UFPA em articulação com as Unidades e Subunidades acadêmicas” (UFPA, 2012f). Discute, portanto, questões pertinentes ao currículo, avaliação e planejamento da graduação, que envolvem docentes, discentes e técnicos da UFPA, bem como promove a integração entre educação básica e profissional e educação superior.

Conforme o relato da professora Leocy, o Programa foi estruturado a partir da CAAD, cabendo a esta desenvolver todas as formações, porém, em consonância com a nova estrutura da UFPA. Na sua elaboração houve a participação de outras coordenadorias vinculadas à Diretoria de Ensino, por ser um Programa da PROEG. Embora essa articulação ainda não conte com a adesão da diretoria de projetos, tem presença ativa no processo de formação as seguintes coordenadorias: CAC, CAAD e CEBP. A CEBP, por exemplo, é responsável pela formação de profissionais da educação básica e profissional. Cabe destacar que o planejamento para essas formações envolve uma articulação entre a educação superior, básica e profissional.

Apesar de envolver todas as coordenadorias, constatamos que o Programa originou-se na CAAD, que é a responsável pela coordenação e desenvolvimento das principais ações, até mesmo pelo Programa envolver toda a equipe desta coordenadoria, composta por quatro funcionárias, conforme informou a professora Suely. Não existe a figura de um (a) coordenador (a), segundo a professora Leocy, a coordenação do Programa é partilhada.

Embora o Programa tenha sido criado em 2010, algumas ações de formação continuada já começaram a ser desenvolvidas pela CAAD, em 2008 e 2009. Fazendo uma breve retrospectiva, nestes anos, as ações foram desenvolvidas a partir de necessidades enfrentadas pelos professores para exercerem a docência. Nesse sentido, foram desenvolvidos alguns cursos e oficinas, a saber: Oficina Alternativas Metodológicas para o Ensino Superior; Planejamento das Atividades Curriculares do Curso de Medicina; Colóquio sobre Metodologias de Ensino-Aprendizagem; Minicurso Metodologia Científica para Orientação de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso); Minicurso sobre Didática e Práticas Avaliativas; Curso de LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) – Módulo Básico; Colóquio sobre Metodologias de Aprendizagem; Planejamento das Atividades Curriculares; Workshop Avaliação da Aprendizagem e I Seminário de Ensino de Graduação. No total, foram 11 atividades desenvolvidas nos campus universitários de Belém, Castanhal, Altamira, Tucuruí e Marabá, atendendo 415 professores (UFPA, 2011b).

Em 2010, com a criação do Programa, foi implementado o curso Prática Docente no Ensino Superior, como forma de materialização do eixo de docência, atendendo 71 professores dos *campi* universitários de Belém e de Altamira. Além disso, desenvolveram-se outras ações como o Curso de LIBRAS-Módulo Básico e o Curso de Braille, atendendo 72 professores dos campi de Belém e Bragança (UFPA, 2011b).

Em 2011, a PROEG continuou desenvolvendo o curso Prática Docente no Ensino Superior, atendendo 51 professores do campus de Belém (UFPA, 2011b). Além disso, desenvolveu as seguintes ações: Palestra sobre Metodologia da Problemática (Faculdade de Farmácia); Planejamento das Atividades Curriculares por Período Letivo (Altamira e Hospital Universitário); Oficina Pedagógica de Tecnologias de Informação e Comunicação: produção e uso de recursos didáticos; Oficina Pedagógica de Tecnologias de Informação e Comunicação: blog como recurso didático, atendendo 165 professores no eixo de Formação Docente, e o curso para Gestores Acadêmicos (Módulo Projeto Pedagógico de Curso e Módulo Registro Acadêmico), atendendo 155 gestores no eixo Gestão Acadêmica (UFPA, 2012). Além dessas ações, a PROEG realizou o Fórum de Graduação.

Em 2012, a PROEG realizou, no primeiro semestre, o Fórum de Graduação e o Seminário de Avaliação, no qual desenvolveu o terceiro módulo do Curso para Gestores Acadêmicos (UFPA, 2012b); a Oficina de Planejamento das Atividades Curriculares por Período Letivo (UFPA, 2012c) e a Oficina Pedagógica de Tecnologias de Informação e Comunicação: uso de recursos e disponibilização de material didático na Internet (UFPA,

2012d). Para 2012, ainda estão previstos cursos, oficinas e diálogos, que abordarão vários temas como Planejamento; Metodologias de Ensino; Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino; Sistema E-MEC; Gestão Orçamentária; Acessibilidade e Avaliação (UFPA, 2012d).

Compreendendo este breve contexto de organização do Programa e das ações que foram desenvolvidas, é fundamental a análise dos referenciais teórico-metodológicos indicados no Programa e como ele tem se concretizado, por meio da análise de sua proposta, da percepção dos interlocutores sobre suas concepções, propostas e ações e da percepção dos professores participantes sobre as possíveis contribuições do Programa para sua formação, tendo em vista o atendimento dos objetivos da nossa pesquisa.

É neste sentido que, a partir dos temas definidos com base nas falas e respostas dos nossos interlocutores, estruturamos este capítulo em três seções: Cenário institucional que demarca a proposta e as ações do Programa; Fundamentos teórico-metodológicos do processo formativo: concepções e propostas expressas nos discursos; e Desenvolvimento das ações e suas contribuições na formação do professor, para a compreensão do caso investigado.

4.1 Cenário institucional que demarca a proposta e as ações do Programa

Para a análise do processo de formação continuada de professores da UFPA é importante resgatar o cenário institucional que demarca a proposta e as ações do Programa de Formação Continuada da PROEG, para ser possível compreender as ações desenvolvidas anteriormente, as principais discussões e preocupações acadêmicas que o motivaram, a sua relação com as políticas e práticas de avaliação, sua relação com o Reuni, os principais documentos institucionais que o regem e o sustentam, bem como o processo recente de implementação e os caminhos apontados para sua institucionalização. Para percorrer este caminho, os documentos pesquisados e a fala dos nossos interlocutores foram de fundamental importância.

O início das preocupações com a formação pedagógica dos professores da UFPA e do desenvolvimento das ações de formação continuada se deu no final da década de 1970 ou 1980, não sendo possível precisar. A fala da professora Rosana, que atua como docente da UFPA desde 1983, nos ajuda a compreender este resgate histórico, quando esta aponta que as ações de formação continuada dos professores de ensino superior estavam inclusas entre as metas e atuações da Pró-Reitoria de ensino desde aproximadamente o final da década de 1980.

Nesse período, foram ofertados cursos sobre avaliação, currículo, dentre outros temas. Porém, esses cursos pararam de ser ofertados. Um dos prováveis motivos para esse fim refere-se ao grande número de docentes com mestrado e doutorado, o que ocasionou certo esquecimento ou despreocupação no que diz respeito à formação pedagógica, no âmbito da UFPA.

A ampliação do número de professores com mestrado e doutorado deve-se, sobretudo, à preocupação histórica da UFPA com políticas de qualificação docente, que possibilitam o afastamento de professores para realizar cursos de pós-graduação. De fato, o desenvolvimento destas políticas tem sua importância, não só na UFPA, mas nas instituições de educação superior, de maneira geral, sendo, portanto, uma necessidade institucional e legal. Porém, é importante que elas estejam articuladas com a política de formação para exercer a docência, tendo em vista que a formação pedagógica não é o objetivo, pelo menos central, da formação em pós-graduação *scripto sensu*.

Uma iniciativa importante, que caminha no sentido desta possível articulação, pelo menos no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, ocorreu no início da década de 1990, quando a UFPA, tendo em vista o aumento do número de docentes do ensino superior e a consequente necessidade de formação deste quadro para atender às especificidades deste nível de ensino, passou a ofertar, a partir de 1992, um curso de especialização em Docência do Ensino Superior, coordenado pelo Instituto de Ciências da Educação (antigo Centro de Educação). A professora Rosana, interlocutora da nossa pesquisa, é a atual coordenadora do curso.

O curso, de modo geral, tem o objetivo de desenvolver bases teórico-metodológicas e curriculares para o exercício da docência, a partir da compreensão crítica das especificidades do trabalho docente, bem como das influências das reformas educacionais sobre este trabalho (UFPA, 2011d). Embora não seja destinado tão somente aos professores da UFPA, já percebemos uma preocupação institucional com a formação pedagógica e, também, política, de pós-graduação, que contribuía para o exercício da docência no ensino superior.

Esta preocupação foi amadurecendo ao longo da década de 2000, tendo favorecido a implementação de algumas ações, como o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UFPA, desenvolvido nos anos de 2003 e 2004, pelo Centro de Capacitação (CAPACIT) da UFPA. Esta ação foi investigada por Fernandes (2007)¹¹. A citada autora destaca que o CAPACIT ofereceu cursos ministrados por professores do antigo Centro de

¹¹A autora buscou compreender os sentidos que os professores bacharéis e tecnólogos dão à formação continuada, a partir das ações formativas desenvolvidas na UFPA e no Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). Aliado a este objetivo geral, a autora investigou a vivência dos professores nesta formação e seus efeitos para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Educação (CE) da UFPA, atual Instituto de Ciências da Educação (ICED), “[...] voltados para a discussão e formulação de projetos pedagógicos e de práticas docentes” (FERNANDES, 2007, p. 15). Com base no documento que regulava o Programa, a autora menciona que este “[...] apresenta como princípio fundante a qualificação docente através da reflexão e dinamização da prática pedagógica” (FERNANDES, 2007, p. 36), bem como compreende que havia “[...] uma intencionalidade, por parte da instituição, em assumir os professores e seus problemas como os interlocutores iniciais da formação continuada”.

Com os resultados da pesquisa, sobretudo a partir dos discursos dos professores, Fernandes (2007) evidencia também, dentre outras questões, que os cursos eventuais de curta duração foram desenvolvidos sem um diagnóstico prévio das necessidades pedagógicas dos docentes e sem uma articulação com as faculdades e institutos a fim de que se promovessem incentivos e facilitassem a busca dos docentes por uma qualificação. Atesta, ainda, que “apesar de conceitualmente seus modelos de formação continuada serem marcados por princípios de múltiplas interações, ainda se prendem ao desenvolvimento de qualificações formais e cumulativas” (FERNANDES, 2007, p. 122).

A própria coordenação do CAPACIT apontou, na época da investigação, a necessidade de se implementar um programa ordenado de formação continuada dos professores, pois este Centro atuava, principalmente, como mediador financeiro, sendo que eram os Diretores de Centros (atuais Institutos) ou Coordenadores de Curso (atuais Faculdades), que indicavam as propostas de atividades e os profissionais que iriam ministrá-las.

Em nossa pesquisa, constatamos o envolvimento da professora Rosana com este Programa coordenado pelo CAPACIT, tendo ela participado da construção da proposta, que se delineou tendo como uma das justificativas o fato de que apesar de haver uma ampliação do número de docentes com mestrado e doutorado, a dimensão pedagógica da atuação docente não era ou era pouco encontrada no discurso e na prática dos professores. A professora Rosana destacou ainda que algumas ações chegaram a ser desenvolvidas, bem como apontou que certas mudanças precisam ser realizadas, dentre as quais destacou maior atenção ao planejamento pedagógico dos cursos, cuidado com a inclusão do professor recém-ingresso na instituição e uma formação no campo das novas tecnologias de informação e comunicação.

A ação desenvolvida pelo CAPACIT parece-nos ter sido um passo importante, pois institucionalmente estruturou-se um Programa, com importantes linhas de ações e princípios

que pudessem possibilitar a formação pedagógica do professor da UFPA, embora tenha sido desenvolvido em um período curto, com ações cumulativas, bem como por não considerar as necessidades sentidas pelos professores, como evidenciou a pesquisa de Fernandes (2007), problemas que podem ser considerados na continuidade das experiências de formação pedagógica da instituição.

É importante compreender que, ainda nesta década de 2000, uma série de discussões foram realizadas na UFPA, por meio do Fórum de graduação, evento organizado pela PROEG, que tem o caráter propositivo, “[...] capaz de identificar problemas e propor soluções a serem encaminhadas à Administração Superior, visando à melhoria na qualidade de Ensino de Graduação” (UFPA, 2006b). Tivemos acesso aos documentos que recuperam a memória dos fóruns ocorridos nos anos de 2005 a 2007, disponíveis no site da PROEG/UFPA.

Em 2005, o Grupo de Trabalho Políticas de Formação Docente, deste fórum, apresentou a proposta de um projeto de formação, que tinha como meta o estabelecimento de um programa de capacitação permanente, bem como a instituição nos colegiados de curso (atuais faculdades) de uma política de acompanhamento de professores, sobretudo recém-ingressos, por meio de uma equipe de professores facilitadores. Nas discussões deste fórum, indicaram-se as ações que vinham sendo desenvolvidas por meio da parceria entre o CAPACIT e o Centro de Educação (atual ICED), bem como os participantes chamaram a atenção para a necessidade de agregar as atividades de formação ao cotidiano do professor, incluindo o diálogo com as diversas áreas neste processo (UFPA, 2005b).

Encontramos documentos do fórum realizado no ano de 2006 (UFPA, 2006a; 2006b), que indicaram o fortalecimento destas discussões. Percebemos que os encontros regionais do Fórum de Pró-Reitores de graduação das universidades brasileiras (ForGRAD) realizados nos anos de 2005 e 2006 foram determinantes para o estabelecimento de proposições para a formação de professores da educação superior. Dentre estas proposições, inclui-se a necessidade de discussão e elaboração de uma Política Nacional de Formação de Docentes para o Ensino Superior, considerando o papel fundamental das universidades na implementação de políticas institucionais. Tais proposições contribuíram para o fortalecimento deste debate no Fórum de Graduação da UFPA no ano de 2006, pois nele se discutiu a necessidade de uma formação para a docência que favorecesse a implementação de estratégias que resignificassem os espaços de aprendizagem, transcendendo a sala de aula, que possibilitem a aprendizagem significativa, que alcancem objetivos amplos ligados a valores e atitudes, indo além do conteúdo, além de estratégias que possibilitem a formação humana.

No ano de 2007, poucos elementos nos levam a verificar uma preocupação com a formação de professores universitários. Na pauta do fórum (UFPA, 2007a), percebemos que houve um amplo debate sobre o Reuni, envolvendo toda a comunidade acadêmica. Além disso, outras políticas foram discutidas, como o Regulamento do ensino de graduação da UFPA e a política de estágio. Em nossa análise, o fórum deste ano talvez tenha sido fundamental, pois o Reuni e o regulamento são políticas que tem uma relação, direta ou indireta, com as ações de formação continuada de docentes da UFPA.

Compreendemos que, na medida em que a formação pedagógica se torna pauta de discussão no Fórum de graduação, espaço que mobiliza a comunidade acadêmica, se fortalecem as possibilidades de se consolidar um processo institucional continuado de formação. Nos próprios fóruns foi reconhecida a necessidade deste processo, sobretudo quando o Grupo de Trabalho Políticas de Formação Docente, no fórum realizado em 2005, aponta a perspectiva da política de acompanhamento dos professores nos cursos de graduação. Além disso, no fórum realizado em 2006, começa a germinar uma concepção de formação baseada na aprendizagem significativa, além de incluir a dimensão da formação humana.

Percebemos que as várias discussões e ações institucionais foram fundamentais para a implementação do Programa de Formação Continuada de PROEG, além de trazerem elementos e desafios importantes que podem ser considerados para as ações atualmente desenvolvidas, dentre os quais destacamos a parceria com o curso de especialização em Docência no Ensino Superior e uma política de acompanhamento dos professores, sobretudo iniciantes, que considere suas necessidades.

Neste contexto, a compreensão das políticas e práticas de avaliação interna e externa é de fundamental importância para analisarmos a gama de discussões geradas no cotidiano das instituições de educação superior, que indicam a necessidade de processos de formação continuada dos professores. Em algumas universidades brasileiras, as ações internas de avaliação institucional foram fundamentais para a implantação das ações de formação continuada de seus professores, sobretudo quando se considera as avaliações dos alunos acerca do desempenho docente.

Almeida e Pimenta (2009) analisaram a experiência da Universidade de São Paulo (USP), responsável pelo desenvolvimento do Programa de Formação dos Professores da USP, aprovado em 2004. O Programa está situado no âmbito de diretrizes definidas pela Pró-Reitoria de Graduação, tendo em vista a valorização da graduação. Uma das justificativas para

a definição das diretrizes foi o resultado da avaliação institucional desenvolvida na instituição, que apresentou um diagnóstico das demandas para a melhoria da graduação.

Bazzo (2007) evidenciou que a implantação de programas de formação pedagógica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se deu a partir do Projeto de Avaliação Institucional da UFSC (PAIUFSC). Os resultados da avaliação do ensino de graduação possibilitaram a criação em 1993 dos Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC (PFPD). Estes programas tiveram continuidade até 1999 e sofreram modificações ao longo do tempo. Objetivavam a atualização do corpo docente da universidade, tendo em vista melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, portanto, a melhoria do ensino de graduação (BAZZO, 2007).

A Universidade do Vale do Itajaí (Univali) desenvolve o Programa de Formação Continuada para seus professores, que é analisado por Ferri (2009). O surgimento do Programa está ligado às atividades internas de avaliação institucional, desenvolvidas pela universidade desde 1994, sobretudo por meio das avaliações dos alunos acerca do desempenho docente. Este contexto possibilitou o surgimento do Programa no ano de 2000, sendo que a partir de 2002 é que ele se consolida de fato.

Na UFPA, a pesquisa de Cunha (2010) aponta elementos importantes que nos ajudam a compreender o papel que os processos de avaliação interna desempenharam, ao deflagrar a necessidade de formação pedagógica dos professores da UFPA. A autora analisou as práticas de autoavaliação desenvolvidas pela UFPA e seus efeitos nos cursos de graduação, a partir do SINAES. Não podemos deixar de voltar à década de 1990, para compreender um pouco a trajetória da avaliação institucional na UFPA. Cunha (2010) destaca que a UFPA, a partir das discussões nacionais sobre avaliação institucional, implantou, em 1995, seu Programa de Autoavaliação Institucional (PROAVI), vinculado aos princípios do PAIUB, criado em 1993.

Sem dúvida, os impactos das políticas de avaliação externa sobre os processos de avaliação interna são visíveis no cotidiano das instituições, sobretudo quando Cunha (2010) evidencia que com a instituição do *Provão*, em 1995, houve um embate entre este modelo de avaliação externa, implantado pelo MEC e o processo de avaliação interna da UFPA. Com o movimento de resistência da comunidade acadêmica à avaliação externa, tentava-se fortalecer um projeto de autoavaliação pensado de forma democrática. Porém, com o tempo, o PROAVI não conseguiu se consolidar devido ao “esvaziamento dos recursos orçamentários vindos do SESU/MEC” e à “ausência de uma cultura avaliativa autônoma nesta IFES” (p. 196).

Com o PDI 2001-2010 e a instituição do SINAES, a UFPA implantou sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), em 2004. Segundo a autora,

a CPA foi constituída de maneira antidemocrática, sendo indicada pela Administração Superior [...] não houve uma ampla mobilização da comunidade em torno do tema avaliativo, gerando problemas de integração, planejamento e gestão para os integrantes da primeira comissão avaliadora (CUNHA, 2010, p. 207-8).

Assim, outros mecanismos de avaliação foram consolidados pelos próprios cursos de graduação e pela PROEG, por meio de um programa de avaliação do ensino de graduação. Configura-se, assim, uma desarticulação entre os processos avaliativos existentes na própria universidade, bem como entre a avaliação interna e externa, coexistindo ações orientadas pela avaliação formativa e democrática e outras situadas na perspectiva tecnoburocrática, com finalidades gerenciais. A autora constatou, pela sua pesquisa, que

[...] as condições de produção das práticas autoavaliativas na UFPA são caracterizadas, por um lado, pela falta de globalidade e de integração, que limitam a Autoavaliação Institucional da UFPA a algumas práticas setorializadas, como a avaliação de cursos de graduação, e isolam a CPA da dinâmica institucional, e, por outro lado, pela incorporação da necessidade de acompanhar e/ou participar dos diferentes processos avaliativos que integram o SINAES (CUNHA, 2010, p. 217).

A autora considera, ainda, os efeitos da avaliação em vários aspectos, dentre os quais destacamos os efeitos na seleção e capacitação de professores. As experiências avaliativas analisadas pela autora, sobretudo a partir da avaliação discente, indicaram que elas possuem efeitos sobre a docência universitária, expondo, dentre outros aspectos, a necessidade de formação continuada de docentes e demonstrando a importância da universidade na condução dessa responsabilidade. Porém, Cunha (2010) alerta que nem sempre a avaliação pode levar a práticas formativas e criativas, sobretudo quando se fortalece o discurso das competências, com a ideia de uma formação que resida no treinamento para a docência, além do ranqueamento entre docentes. Os próprios professores

[...] compreendem a capacitação pedagógica limitada à noção de treinamento, de aprendizagem de técnicas e metodologias que devem ser simplesmente repetidas nas salas de aula. Há uma demanda muito prática dos docentes, em uma ânsia por uma receita de ensinar tudo a todos (CUNHA, 2010, p. 299-300).

Esta concepção de capacitação pedagógica, ligada à noção de treinamento, situa-se na perspectiva do que se convencionou chamar de neotecnicismo, cujos impactos atuais na formação de professores se revelam pelos princípios de flexibilidade, eficiência e

produtividade, conduzindo o professor a um papel meramente técnico, de cumprimento de técnicas e receitas, resgatando a “velha” conhecida versão tecnicista, passando, portanto, a assumir a função de tecnólogo do ensino (expressão usada por Veiga, 2009).

Tal perspectiva se reforça com a ênfase na “demanda muito prática”, que revela o ideário da Escola Nova, sobretudo do pragmatismo deweyano (DEWEY, 1959), cuja concepção se sustenta na utilidade prática do conhecimento, bem como com a premissa de “ensinar tudo a todos”, máxima defendida por Comenius (1997).

As bases epistemológicas destas concepções, pautadas pela racionalidade técnica e epistemologia da prática, precisam ser superadas, tendo em vista uma perspectiva crítica e emancipatória que sustente a indissociabilidade entre a teoria e prática, conferindo, portanto, um sentido à *práxis* na formação de professores.

Esta perspectiva precisa ser considerada na educação superior, sobretudo quando se constata os problemas da formação pedagógica de professores, evidenciados pela autoavaliação dos cursos de graduação da UFPA, conforme detectou pesquisa realizada por Cunha (2010), nas Faculdades de Direito, Biologia e Engenharia da Computação da universidade, cujas experiências de autoavaliação contaram com o apoio da PROEG.

Na Faculdade de Direito, a formação continuada e a aquisição de conhecimentos pedagógicos constituem-se como responsabilidade dos próprios professores, que refletem individualmente sobre suas necessidades, diante de novas exigências formativas colocadas na avaliação do curso e pelas mudanças curriculares. Na Engenharia da Computação, há um incentivo da Faculdade para a participação em cursos que levem à melhoria do desempenho docente, compreendidos pelos professores entrevistados como “cursos de didática”. Assim, estes professores reconhecem o papel da instituição na condução do processo de formação continuada. Vale destacar que, na pesquisa, constatou-se que “[...] os professores conseguiram que o Instituto de Tecnologia (ITEC), ao qual a Faculdade de Engenharia da Computação é vinculada, oferecesse cursos sobre temas em didática e metodologia” (p. 178).

Na Faculdade de Biologia, também foi indicada a importância da UFPA na condução do processo de formação continuada dos docentes. O 2º Seminário de Avaliação de cursos realizado em 2008 pelo Instituto de Ciências Biológicas (ICB), vinculado à citada Faculdade, incluiu em sua programação a realização de oficinas pedagógicas, além de promover a troca de experiências entre os docentes. Porém, “[...] a frequência nas oficinas foi baixa e apesar do caráter prático destas, muitos docentes alegaram ser ‘*blá, blá, blá pedagógico*’ e, por isso, preferiram ficar ‘*no laboratório pesquisando*’” (CUNHA, 2010, p. 287). A Faculdade de

Biologia contou com o apoio da PROEG na condução de seu processo de avaliação. Este apoio, não se consolidou segundo os entrevistados, por ficar limitado à construção de instrumentos e ao tratamento da informação, não havendo uma proposta de implementação de mudanças após a avaliação, como a formação continuada de professores.

Os participantes “compreenderam que a PROEG deveria não apenas auxiliar na distribuição dos instrumentos avaliativos e na tabulação dos resultados, mas, também, se comprometer com a capacitação dos docentes da UFPA” (CUNHA, 2010, p. 298). Então, na nossa compreensão, a ausência de uma política de formação na UFPA, indicada pela autora, pode ser justificada pelo fato de sua pesquisa ter contemplado as ações de autoavaliação desenvolvidas até 2009, ano em que o Programa ainda não havia sido implementado. A autora conclui que “[...] a formação continuada dos professores deve ser um efeito, conscientemente buscado, das práticas autoavaliativas das universidades” (CUNHA, 2010, p. 331), o que nos leva a compreender as potencialidades da autoavaliação para o desvelamento dos caminhos a serem percorridos institucionalmente, tendo em vista a melhoria das ações desenvolvidas.

As relações entre a avaliação, seja externa, interna ou da aprendizagem, e os processos de formação continuada de professores são reconhecidas pelas interlocutoras da nossa pesquisa. Para a professora Nazaré, a formação continuada pode contribuir para uma avaliação positiva de seu desempenho, por parte do aluno. Nesta mesma lógica de pensamento, a professora Ana Rosa acrescenta que a melhoria do desempenho do docente reflete-se na avaliação externa, apontando ainda que não existe uma ligação direta do Programa com a avaliação externa e a avaliação de desempenho docente, mas sim, indiretamente.

A professora Ana Rosa afirma, ainda, que há uma tentativa de atrelar o Programa ao Sistema de Avaliação (SIAV) da PROEG, disponível *on-line*. Segundo esta professora, houve uma participação significativa quando o sistema de avaliação foi implantado durante o ano de 2011, sendo amplamente divulgado em fóruns de discussões. Uma das metodologias utilizadas nesse processo de avaliação consiste na aplicação de questionários de avaliação da atividade curricular, da ação docente e da autoavaliação. Os resultados obtidos em cada curso passaram por uma análise geral e, logo após, foram encaminhados para as unidades acadêmicas, a fim de que fosse feito um exame mais criterioso. O propósito é que ações como esta sejam articuladas ao Programa de formação continuada por meio do apoio e estímulo das unidades.

A professora Ana Rosa relata, ainda, sua experiência como coordenadora de curso, apontando as avaliações semestrais que eram realizadas, principalmente com os alunos, após a

implantação do novo currículo do curso que coordenava. Dentre as dificuldades, apontadas pelos alunos, estava a ausência de didática na prática de alguns professores. Para tentar sanar esse problema, foi realizado um evento que contou com as apresentações e discussões sobre diferentes metodologias de ensino adotadas e passíveis de serem adotadas.

Identificamos, portanto, a partir de seu relato, as experiências e motivações que contribuíram para o nascimento do Programa, sendo a avaliação do desempenho docente um dos motivos para implementar ações de formação pedagógica.

Não podemos deixar de citar o relato da professora Suely, ao apontar as relações estabelecidas entre a Coordenadoria de Avaliação e Currículo (CAC), vinculada à Diretoria de Ensino da PROEG, à própria Diretoria de Ensino, e à Diretoria de Informações Institucionais da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN) da UFPA: *Eles nos propiciam essas informações da avaliação para que gente se preocupe em aprimorar um trabalho, para que o trabalho tenha coerência com a proposta de avaliação, com a proposta de melhoria do desempenho docente na universidade.*

Podemos perceber, por este relato, novamente a relação entre a avaliação do desempenho docente com as ações que são desenvolvidas pelo Programa. Por fim, esta relação também é identificada pela professora Rosana, ao apontar que a persistência de [...] *problemas de natureza mais pedagógica* [...] e seus impactos na avaliação institucional, são motivos de preocupação dos responsáveis pela gestão acadêmica. A questão da avaliação da aprendizagem é também destacada pela professora Rosana, pois, segundo ela, há cursos que apresentam disciplinas com um grande índice de reprovação, não conseguindo realizar a progressão do aluno. Essa ocorrência se deve a dificuldades dos professores na condução do processo de ensino-aprendizagem. Situação que aponta para a necessidade de ações institucionais capazes de oferecer soluções viáveis para os problemas identificados. Para esta professora, um dos prováveis caminhos a serem seguidos rumo à transformação deste cenário, é a mobilização conjunta entre a Pró-Reitoria de ensino e as demais unidades acadêmicas. E, por meio dessas articulações, refletir e discutir sobre as relações existentes entre, por exemplo, o processo de avaliação de aprendizagem implementado em aula com os alunos, e avaliação em seu aspecto mais geral. Pensar essas vinculações é indispensável à ação contínua de reformulação das políticas curriculares e institucionais.

O reconhecimento institucional da articulação e das relações existentes entre as políticas e práticas de avaliação com o Programa de Formação continuada é fundamental. Porém, é importante que essas ações de avaliação caminhem em uma perspectiva contrária ao

que se pratica nas avaliações externas, que reforçam a perspectiva de controle e hierarquização, pois a concepção de avaliação institucional assumida reflete-se diretamente na concepção de formação continuada, conforme apontam os estudos de Ferri (2009) e Bazzo (2007). É importante ter clareza que as ações de formação continuada não vão tão somente corrigir problemas detectados na avaliação, bem como não serão conduzidas com a intenção de favorecer uma avaliação satisfatória. A articulação com as unidades acadêmicas no processo de avaliação é importante para se consolidar uma perspectiva democrática e participativa que também precisa ser pensada para as ações do Programa de Formação Continuada.

Além das relações entre os processos de avaliação e o Programa, outra política polêmica, como revelam os estudos de Chaves e Araújo (2011) e Cislighi (2010), dentre outros, que merece destaque é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A Universidade aderiu ao Programa em 2007 tendo definido estratégias para o período de 2008 a 2012, em seu Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012 (UFPA, 2007b). Nesse sentido, definiu investimentos na criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, na contratação de professores e técnico-administrativos, assim como na melhoria da infraestrutura, dentre outras ações.

Segundo Chaves e Araújo (2011, p. 74), o processo de implantação do Reuni na UFPA “[...] ocorreu de modo tumultuado, marcado por protestos e pela não adesão de alguns Institutos”. Por meio do estudo das autoras, constatou-se que a UFPA

[...] encarou o Programa como um marco no paradigma institucional, a partir do qual a gestão por resultados, pautada por critérios de eficiência, qualidade e racionalização dos processos, tem sido a tônica da administração. Nessa perspectiva, a Universidade tem adotado um conjunto de ações regulatórias que visam adequar as estruturas administrativo-acadêmicas aos objetivos pactuados no Reuni. As implicações dessas ações são alterações significativas na gestão universitária, que busca revestir-se de racionalidade, flexibilidade e eficiência, a fim de cumprir os objetivos e metas constantes do acordo (CHAVES; ARAÚJO, 2011, p. 74)

No Plano da UFPA, identificamos um conjunto de metas, estratégias, etapas e indicadores que se constituem nos desafios da política do Reuni no contexto da UFPA. A finalidade do Reuni, na UFPA, é

Promover a revisão da estrutura acadêmica das universidades federais, de modo a possibilitar a elevação da mobilidade estudantil, a criação de vagas, especialmente no período noturno, e o completo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, otimizando a relação aluno/docente e o número de concluintes dos cursos de graduação (UFPA, 2011c, p. 59).

Com a meta que visa a reduzir a taxa de evasão na UFPA para um patamar entre 10% e 20%, no prazo máximo de 5 anos, o documento destaca as seguintes estratégias para alcançá-la: “Incentivar a adoção de novas metodologias de ensino por meio de seminários, oficinas, cursos e publicações das experiências exitosas na UFPA; Promover a formação continuada de docentes com foco em metodologias sócio interacionistas e diversificação de ambientes de aprendizagem” (UFPA, 2007b, p. 35). Para tanto, define-se como uma das etapas: “Promover seminários, cursos e oficinas, assim como material impresso para referência didática, para incentivo à inovação pedagógica e permanente avaliação e atualização dos PPC, a partir do início de 2008” (UFPA, 2007b, p. 35).

O Plano apresenta o desafio de *Reestruturação acadêmico-curricular*, considerando que “a dinâmica social, impulsionada pelos avanços da ciência e da tecnologia, demanda permanente atualização dos currículos de formação profissional” (UFPA, 2007b, p. 37). Então,

Essa nova proposta de reestruturação curricular deve ser capaz de fazer frente às necessidades atuais de formação de cidadãos aptos a enfrentar “o novo”, devendo-se por isso ampliar a concepção de espaço e metodologia de aprendizagem. Em lugar de aprender conteúdos estanques, o graduando deve *aprender a aprender*, ou seja, as novas metodologias devem privilegiar o exercício da autonomia intelectual do formando (UFPA, 2007b, p. 38).

A concepção escolanovista de “aprender a aprender”, presente neste documento, é amplamente difundida no discurso pedagógico contemporâneo, sobretudo por influência do Relatório Jacques Delors, elaborado pela comissão internacional da Unesco (DELORS, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Não podemos deixar de analisar, porém, a partir das relevantes contribuições de Duarte (2001), que esta concepção é apropriada pela retórica neoliberal, compreendendo equivocadamente as ideias de Vigotski, restringindo os processos formativos à adaptação às exigências do sistema econômico e às necessidades do mercado de trabalho, submetendo o desenvolvimento humano à ordem do capital, ao ideário de adaptabilidade e empregabilidade.

A adoção desta concepção, portanto, contribui para a manutenção e legitimação “[...] da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação” (DUARTE, 2001, p. 24), exigindo, então, a nosso ver, uma postura crítica frente às terminologias comumente e ingenuamente empregadas, de maneira que sustentemos uma concepção crítica, que legitime a autonomia dos sujeitos em processo de formação, para que

estes possam consolidar uma perspectiva emancipatória de transformação da realidade e não de adaptação alienada ao sistema econômico vigente.

Sem dúvida, isto representa um grande desafio para as políticas públicas de educação superior, para as universidades e, principalmente, para os professores universitários, sobretudo se considerarmos o contexto específico da UFPA. A universidade, a partir da concepção de formação sustentada no *aprender a aprender*, define estratégias específicas para atender ao desafio de *Reestruturação acadêmico-curricular*, expresso em seu plano de reestruturação e expansão (UFPA, 2007b). Dentre estas estratégias, destacamos aqui:

Promover eventos anuais para troca de experiências metodológicas formativas; Priorizar na dotação orçamentária os cursos que utilizarem o planejamento e o monitoramento como ferramenta de ajuda na ação formativa e educativa; Criar uma coordenadoria de Assessoramento Pedagógico nos Institutos e *Campi* para fins de descentralização da gestão acadêmica (UFPA, 2007b, p. 41).

É fundamental que as ações previstas nestas estratégias possam, efetivamente, contribuir para a formação crítica dos professores universitários, tendo em vista a indissociabilidade entre teoria e prática, a autonomia destes profissionais e a possibilidade de compreensão da totalidade do processo educativo, indo além dos aspectos metodológicos. É importante, também, que a implementação das ações não seja justificada meramente pelo recebimento de recursos financeiros, mas que seja fruto de um processo de conscientização coletiva de sua necessidade.

No que se refere ao desafio de Renovação pedagógica da educação superior, o Plano de reestruturação e expansão (UFPA, 2007b) apresenta a dimensão de Atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem e a dimensão de Capacitação pedagógica. No âmbito destas dimensões, o documento aponta a inexistência de uma política de formação para a docência, justificada pela ausência de uma política nacional que incentive essa formação, sendo que a proposição de formação continuada para a docência no ensino superior, estabelecida em 2006 pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad), não surtiu efeito na instituição.

A partir desta problemática e da constatação de que “os cursos voltados para metodologias de ensino aprendizagem são episódicos e nem sempre articulados com a proposta pedagógica da instituição” (UFPA, 2007b, p. 43), o plano de reestruturação e expansão da UFPA aponta, como proposição, a promoção da formação continuada dos professores da instituição, a partir de estratégias que contemplem tanto os professores do

quadro atual e os que forem contratados, sendo que, para esses últimos, a formação continuada é fundamental no período de estágio probatório.

Assim, a universidade considera importante o desenvolvimento de ações de formação continuada “[...] capazes de interferir nos procedimentos de ensino predominantemente aplicados na instituição, levando inclusive à utilização de novas técnicas e metodologias de ensino-aprendizagem” (UFPA, 2007b, p. 44), além de considerar que a formação incorpora também valores e atitudes, indo além do conteúdo técnico. Neste sentido, o Plano (UFPA, 2007b, p. 44) define um conjunto de metas a serem alcançadas, dentre as quais destacamos:

- Promover cursos de formação continuada, com foco em metodologias de ensino, capazes de desenvolver valores e atitudes, para pelo menos 15% do corpo docente até o final de 2008;
- Promover cursos de formação continuada a todos os docentes a serem contratados para o quadro de efetivos da UFPA a partir de 2008, durante o estágio probatório;
- Estender os cursos previstos na meta 1 para pelo menos 50% do corpo docente até o final de 2011;
- Estender, no que couber, os cursos previstos na meta 1 para 100% dos técnicos que desenvolvem funções pedagógicas de apoio aos cursos de graduação, até o final de 2011.

Para alcançar estas metas, o Plano (UFPA, 2007b) aponta algumas estratégias, dentre as quais apresentamos a seguir:

- A elaboração de um programa de formação continuada de docentes e técnicos, com várias linhas de formação, dentre as quais se incluem novas metodologias e tecnologias de ensino;
- A articulação com outras instituições de educação superior do Pará para a execução deste programa, tendo em vista a “[...] otimização de competências e de recursos financeiros” (UFPA, 2007b, p. 45);
- A instituição, por meio de uma resolução específica, da obrigatoriedade da formação para os docentes recém-concursados, até março de 2008;
- O acompanhamento do desempenho dos docentes que participaram das ações de formação continuada, “[...] por meio de relatórios de avaliação e de acompanhamento pedagógico” (UFPA, 2007b, p. 45).

A partir de todas as estratégias definidas, o Plano (UFPA, 2007b) aponta, como uma das etapas, a elaboração o projeto de formação continuada para docentes e técnicos até março de 2008. Os programas de formação continuada de docentes e técnicos, previstos no âmbito das estratégias do Plano, vêm sendo desenvolvidos, sendo que o Centro de Capacitação da UFPA (CAPACIT) desenvolve ações voltadas, principalmente, para os técnicos, e a PROEG, desde 2010, e não março de 2008, conforme foi previsto no plano,

desenvolve o Programa de Formação Continuada da PROEG, voltado para docentes e gestores, bem como os técnicos que atuam no ensino de graduação. Atendendo à estratégia prevista, as linhas de ação de novas metodologias e tecnologias de ensino são desenvolvidas por meio de oficinas pedagógicas de Tecnologias de Informação e Comunicação e do próprio curso de Prática Docente no Ensino Superior.

No âmbito da estratégia que define a articulação com outras instituições de educação superior do Pará para a execução deste Programa, pudemos constatar, na pesquisa, que ainda não há uma articulação no sentido de angariar recursos financeiros, talvez pelo fato do Programa ainda ser recente. Porém, no que se refere à otimização das competências, citada na estratégia, professores de outras instituições são convidados para ministrar os cursos e outras ações desenvolvidas pelo Programa, conforme informou nossas interlocutoras.

No que se refere à estratégia que define a instituição, por meio de uma resolução específica, da obrigatoriedade da formação para os docentes recém-concursados, até março de 2008, detectamos que em julho de 2008, foi aprovada a resolução n. 3.738, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, que, em seu artigo 40, indicava essa obrigatoriedade. Porém, essa resolução foi revogada e atualmente vigora a resolução n. 4.068 de 20 de outubro de 2010 que aponta, em seu artigo 39, a necessidade de participação dos servidores em um Programa de Formação Inicial no Serviço Público, atualmente oferecido pela PROGEP, retirando o caráter de obrigatoriedade. Na visão da professora Nazaré, esta obrigatoriedade da formação precisa ser instituída, sobretudo aos professores bacharéis, por meio de uma resolução específica.

Com relação à estratégia que define o acompanhamento do desempenho dos docentes que participaram das ações de formação continuada, detectamos, por meio dos relatos dos nossos interlocutores, que isso é um desafio que ainda precisa ser considerado. Como o Programa ainda é recente e a equipe ainda é reduzida, ainda não foram estabelecidas estratégias que dessem conta deste acompanhamento.

Analisando a justificativa da UFPA para o desenvolvimento do Programa de formação continuada, bem como as metas e estratégias definidas, constatamos uma ênfase nas metodologias de ensino, aspecto que nos leva a reforçar a importância de processos de formação que, compreenda a totalidade da formação para o exercício da docência, articulem os conhecimentos e os saberes docentes, bem como se situem na dimensão da *práxis*, por meio do diálogo crítico e reflexivo entre teoria e prática, para não se correr o risco de

implementar ações meramente técnicas, voltadas à implementação de metodologias desvinculadas do contexto do trabalho docente.

Com o indicativo, como estratégia, da articulação com outras instituições de ensino superior do estado do Pará para a implementação do Programa, destacamos a importância desta integração que a universidade propõe, tendo em vista os desdobramentos positivos que tal articulação pode trazer para a qualidade das ações a serem desenvolvidas, bem como pelas possibilidades da expansão das ações de formação para outras instituições. É importante que a UFPA defina, com clareza, a partir do se preconiza nesta estratégia, a equipe de formação e os recursos financeiros específicos para o Programa previsto, tendo em vista a sustentabilidade da proposta.

Na visão das professoras Ana Rosa e Leocy, o Reuni interfere ou influencia a implementação das ações de formação continuada, na medida em que amplia o número de docentes e gestores da instituição, gerando uma estrutura mais ampla, implicando, portanto, na necessidade de mobilizar para desenvolver as ações. Para a professora Ana Rosa, [...] *a universidade cresceu muito [...] então era necessário que institucionalmente a gente tivesse uma ação desse tipo*. Segundo ela, o Programa seria uma consequência do Reuni, devido esta ampliação do quadro, sobretudo quando considera o eixo da formação voltada para gestores, que assumem coordenação de cursos e não tem conhecimento da estrutura organizacional da instituição.

Certamente, a ampliação do número de docentes, provocada pelo Reuni, demanda da instituição a realização de ações de formação pedagógica, sobretudo considerando os professores iniciantes e os professores gestores, para que eles conheçam a estrutura e dinâmica institucional. Porém, é importante compreender que o Reuni não só prevê o aumento do número de docentes, como também, apresenta outras dimensões, que incluem a necessidade de atualização de metodologia (e tecnologias) de ensino-aprendizagem e a dimensão de capacitação pedagógica, imprimindo, portanto, pela própria terminologia empregada, uma concepção de formação a ser realizada.

Porém, embora a professora Ana Rosa indique que o Programa seria uma consequência do Reuni, na visão da professora Leocy, apesar deste contribuir com a ampliação do número de profissionais, o Reuni [...] *não é uma política que vá determinar esses princípios, essa fundamentação*, no caso, referindo-se aos princípios e fundamentação das ações de formação continuada desenvolvidas pelo Programa. Esta visão é semelhante à da

professora Rosana, que destaca serem essas ações anteriores ao Reuni, já existindo um processo de construção.

É importante a clareza que a equipe do Programa tem de que o Reuni não vai determinar os princípios e a fundamentação das ações de formação continuada, reconhecendo, inclusive, toda a discussão que institucionalmente tem sido feita. Porém, é um risco muito grande legitimar-se no plano documental, que é o Plano de Reestruturação e Expansão desenvolvido pela UFPA, concepções e princípios de formação sustentadas pelas noções de atualização e capacitação, pela lógica do *aprender a aprender* e pela ênfase no conhecimento das metodologias e tecnologias de ensino.

Vale ressaltar, também, a opinião da professora Nazaré, para quem o aumento de número de alunos por professores, provocado pelo Reuni, demandaria uma habilidade do professor em ministrar o conteúdo que facilitasse um trabalho de qualidade em uma turma com um grande número de alunos, conforme expressa-se em seu discurso: [...] *se eu tiver uma habilidade em tratar aquele conteúdo de uma forma tal que me permita esse diálogo interativo, aquilo não vai ficar pesado, aquilo vai adquirindo uma leveza, que a quantidade de alunos não vai comprometer a qualidade da aula.*

Temos que compreender criticamente que o aumento do número de alunos por professores implica em condições intensificadas de trabalho, não podendo limitar-nos à visão de que a formação pedagógica poderia ser uma ação compensatória que visasse à amenizar essa situação. As possibilidades de diálogo entre professor e aluno, certamente, imprimem qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, mas devem ser acompanhadas de condições dignas de trabalho.

A vinculação do Programa às dimensões do Reuni podem ser facilmente identificadas no Relatório do ano de 2010 da instituição. Segundo este relatório (UFPA, 2011c, p. 60):

[...] o Reuni oportunizou a expansão dos *campi*, aumentando a oferta de vagas à população, principalmente no interior do Estado, tanto nas cidades onde se localizam estes *campi*, quanto nos municípios pertencentes a sua microrregião. Além disso, permitiu a consolidação dos cursos de licenciaturas já existentes com a contratação de servidores docentes e técnico-administrativos.

Na última década, as ações desenvolvidas pela universidade estão em consonância com um conjunto de prioridades, desafios e metas estabelecidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2001-2010, sendo que, desde 2008, segue, também, o que está definido no Plano vinculado ao Reuni.

No que se refere à formação continuada voltada especificamente para docentes, a universidade situou o Programa de Formação, em seu relatório do ano de 2010, na dimensão da *Atualização de Metodologias e Tecnologias de Ensino-aprendizagem*, como um dos avanços alcançados pela UFPA diante dos desafios estabelecidos no Reuni, destacando que

Para compensar a ausência de uma política mais ampla que contemple a formação continuada para a docência do ensino superior, a UFPA pactuou a formação continuada do seu quadro atual de professores e dos novos contratados no Plano de Reestruturação e Expansão 2008-2012 (UFPA, 2011c, p. 61).

O relatório do ano de 2011 da UFPA também situa o Programa nesta dimensão do Reuni, repetindo o trecho acima citado, do relatório de 2010, reforçando, portanto, que a formação continuada foi um dos pactos estabelecidos, para compensar a ausência de uma política mais ampla de formação (UFPA, 2012). Neste relatório, denomina-se o Programa como “Programa de formação continuada para a docência do ensino superior da UFPA” (UFPA, 2012, p. 75) e não como Programa de Formação Continuada da PROEG, revelando, portanto, uma incoerência institucional nas denominações empregadas.

Vale frisar que a formação continuada é abordada no relatório do ano de 2010 como um dos mecanismos de reduzir as taxas de evasão nos cursos de graduação, sendo que as estratégias incluem “a revisão de normas, de projetos e de procedimentos acompanhados por um rigoroso controle acadêmico e um permanente sistema de avaliação de projetos pedagógicos e da própria gestão acadêmica” (UFPA, 2011c, p. 60). Além disso, a PROEG, para minimizar a retenção e a evasão escolar, implementa “mecanismos destinados à capacitação e à atualização de metodologias e práticas do corpo docente da graduação (cursos e oficinas)” (UFPA, 2011c, p. 61).

A utilização do termo “atualização”, tal como empregado nas diretrizes do Reuni, expressa uma visão tecnicista e pragmática, reduzindo as possibilidades que a amplitude do termo “formação” e a perspectiva do desenvolvimento profissional podem abranger. Isto confere um sentido autônomo e crítico a este processo, que não visa a “atualizar”, nem está restrito às metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem, mas revela possibilidades para a profissionalização docente.

O caráter conferido pelas terminologias empregadas pode gerar uma incompreensão da proposta que se busca estabelecer, sobretudo se formos considerar os objetivos gerais e específicos definidos pelo Programa (ainda que sob a conotação de competências e

habilidades), que situam a perspectiva de formação continuada, bem como quando se revela a preocupação com esse processo, diante da ausência de uma política mais ampla.

Avançando neste debate, é fundamental a compreensão, além do Reuni, de outros documentos e políticas institucionais que exercem influência sobre as concepções e ações do Programa. Este está em sintonia com o que está estabelecido institucionalmente no âmbito de documentos como o Regimento e o Estatuto da UFPA, além dos desafios apontados pelo Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA, bem como com a adequação dos projetos pedagógicos dos cursos às novas diretrizes e determinações legais para a educação superior, expressas no documento conhecido como *Caderno 7 da PROEG*, que orienta o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2005). Não podemos desconsiderar, ainda, documentos como os Planos de Desenvolvimento Institucional 2001-2010 e 2011-2015, que também são importantes para compreendermos como se situa, nestes documentos, as ações de formação e para quais concepções eles estão orientados.

Em 2001, a UFPA aprovou o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2001-2010 (UFPA, 2002), que revelou em seu diagnóstico a inexistência de uma política de recursos humanos, bem como o baixo índice de qualificação do corpo docente. O PDI aponta, então, como meta “estruturar e implantar políticas de desenvolvimento e fixação de recursos humanos” (UFPA, 2002, p. 107), que possui três estratégias. Dentre estas estratégias, destacamos a preocupação com a *capacitação dos recursos humanos*, por meio da elevação do Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), obtido através do quantitativo de professores pós-graduados da instituição; da criação e implementação de “programas de educação continuada para professores formadores de professores da UFPA” e da criação de “programas de formação de professores em nível de Atualização e Especialização, autofinanciados” (UFPA, 2002, p. 107).

Fazendo uma breve análise do PDI 2001-2010, podemos constatar que há uma preocupação com a institucionalização de programas de formação continuada de docentes da UFPA. Porém, ao utilizar o termo “programas” (no plural), percebemos que, ainda, não há uma definição clara da necessidade de um “programa” institucional, que tenha objetivos bem situados e mecanismos de desenvolvimento explicitados. A pluralização do termo pode conferir um caráter esporádico e pontual às ações de formação. Além disso, percebemos o forte ranço da administração clássica, com a utilização de termos como “recursos humanos”, “atualização” e “capacitação”.

O Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA articula-se com o Estatuto e o Regimento Geral da instituição, passando a vigorar a partir de 2008, sendo fruto de uma série de discussões travadas nos fóruns de graduação. O Regimento e o Estatuto da UFPA apontam, a partir dos princípios da universidade, constantes no artigo 2º, incisos V e VI, a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e a “flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos” (UFPA, 2009a; UFPA, 2009b).

Então, tendo em vista estes princípios, os cursos de graduação da UFPA devem obedecer a princípios metodológicos que “admitindo a diversidade de meios, promovam a integração com a pesquisa e a extensão e a relação teoria-prática como elementos indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da relação entre docente, discente e conhecimento”, conforme consta no artigo 4º do Regulamento do Ensino de Graduação (UFPA, 2008).

Os princípios apontados por estes documentos implicam em desafios a serem considerados na formação continuada dos professores universitários, pois dão margem para diferentes possibilidades metodológicas que podem ser consideradas no trabalho pedagógico, bem como sustentam a relação entre a teoria e prática, articulação nem sempre considerada e que representa um desafio para superar um trabalho pedagógico ora excessivamente centrado em conteúdos teóricos verbalizados pelos professores, ora centrado somente em experiências práticas e de estágio supervisionado, desprovidas de reflexões teóricas.

Além disso, a relevância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apontada também pelos documentos, implica no desafio de uma formação contextualizada, que considere a importância da produção do conhecimento, por meio da pesquisa, e seus desdobramentos para a problematização e reflexão nos processos de ensinar e aprender, bem como para o fortalecimento da função social da universidade.

Acentuando este desafio, identificamos no artigo 199 do regimento da UFPA, que “são atribuições do quadro docente as atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão e de representação universitárias” (UFPA, 2009b), o que reforça a necessidade de ações que possibilitem a formação continuada do professor universitário, tendo em vista as funções assumidas na universidade.

O indicativo destas ações pode ser brevemente encontrado no artigo 206 do regimento da UFPA, que relaciona, ainda que implicitamente, o processo de avaliação do docente com as atividades de formação a serem promovidas pela instituição. Assim, este artigo aponta que “os docentes serão avaliados periodicamente, conforme a legislação vigente e as demais

normas definidas pelo CONSEPE” (UFPA, 2009b), indicando em seu parágrafo único que “a UFPA promoverá o aperfeiçoamento, a qualificação e o desenvolvimento permanente do seu pessoal docente por meio de cursos, seminários, congressos, estágios, oficinas e outros eventos” (UFPA, 2009b).

Embora o regimento não aponte que as ações de formação são decorrentes dos processos de avaliação do desempenho do docente, o fato de elas se situarem no mesmo artigo, dá indícios da relação entre ambos os processos (formação e avaliação). Assim, o artigo dá margem para o entendimento de que, conforme o desempenho do professor percebido nos processos de avaliação, a UFPA desenvolverá ações de aperfeiçoamento e qualificação, termos que, pela conotação teórica que assumem, podem implicar no risco de se traduzirem em ações pontuais e imediatas que supram fragilidades reveladas pelos processos de avaliação. Porém, tais termos estão acompanhados pela perspectiva de desenvolvimento permanente, revelando possibilidades contínuas para os processos de formação.

Aprofundando nossas análises, identificamos que o Regulamento do Ensino de Graduação aponta, no parágrafo único do artigo 5º, que “os projetos pedagógicos dos cursos e o planejamento de atividades curriculares poderão buscar metodologias diversificadas e inovadoras” (UFPA, 2008). Esta necessidade se reforça no parágrafo 3º do artigo 62 do regulamento, no qual se indica que “as metodologias a serem adotadas para a aquisição de competências e habilidades previstas no projeto pedagógico de curso devem ser diversificadas”, sendo que a extensão e a pesquisa constituem-se como princípios curriculares e metodológicos.

A necessidade de metodologias diversificadas e inovadoras expressas no documento justifica-se pelos amplos objetivos de ensino e aprendizagem da UFPA, que estão ligados aos princípios gerais para a formação de cidadãos com bases científicas e tecnológicas, valores humanos, éticos e morais e sustentada na aprendizagem autônoma. Esta necessidade apontada no documento revela, então, uma articulação entre intencionalidades mais amplas e aspectos metodológicos, concernentes ao próprio trabalho docente que materializa estas concepções.

O artigo 6º do regulamento aponta que “Os cursos de graduação da UFPA deverão adotar o planejamento e a avaliação como procedimentos necessários e permanentes da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem” (UFPA, 2008). A participação dos docentes nas atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades didático-pedagógicas e curriculares de ensino, pesquisa e extensão, incluindo a construção do projeto pedagógico de curso, é um aspecto amplamente enfatizado neste regulamento (artigos

62, 70, 102). Constatamos no regulamento do ensino de graduação a institucionalização de um Programa de Avaliação e Acompanhamento do Ensino de Graduação, que tem como objetivo “identificar situações favoráveis ou desfavoráveis à realização do projeto pedagógico dos cursos, em todas as suas dimensões”, dentre outros objetivos expressos no artigo 104.

O *Caderno 7 da PROEG*, documento que orienta o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA (UFPA, 2005), apresenta alguns conceitos, princípios e procedimentos que devem nortear a elaboração de projetos pedagógicos, bem como a organização curricular dos cursos de graduação, a partir do que dispõe a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução n. 3.186 de 28 de junho de 2004 que institui as diretrizes na UFPA, dentre outros documentos orientadores.

O documento focaliza as competências no âmbito da matriz curricular dos cursos de graduação da UFPA, justificando que esta perspectiva é legitimada nos documentos oficiais das reformas educacionais e, conseqüentemente, torna-se marco referencial para a organização curricular. A noção de competências compreendida pelo documento se sustenta na concepção de Perrenoud (2001), compreendida como a “[...] mobilização de uma gama de recursos cognitivos, entre estes os conhecimentos, articulados em torno da composição de um conjunto de esquemas que permitem, sob a forma de ações eficazes, enfrentar conjuntos de situações” (UFPA, 2005, p. 23).

Vale ressaltar que o documento esclarece que “alunos e professores não são apenas um conjunto de competências, alteráveis de acordo com as demandas mercadológicas colocadas aos campos profissionais” (UFPA, 2005, p. 34) e que “a trajetória de professores e estudantes não se resume ao cumprimento compulsório de uma grade curricular” (UFPA, 2005, p. 37), sendo que espaços de autonomia devem ser constituídos, tendo em vista “a construção de uma lógica de competências voltada para o desenvolvimento com justiça social, democracia e garantia dos direitos sociais” (UFPA, 2005, p. 37), não estando a noção de competência vinculada à lógica do “aprender a utilizar” (UFPA, 2005, p. 37).

Percebemos uma preocupação do documento em esclarecer a adoção da noção de competência, assumindo um sentido que a compreende além do cumprimento de objetivos operacionais e além da submissão aos interesses do mercado de trabalho. Porém, devemos analisar que esta concepção carrega, ideologicamente, um sentido pragmático e tecnicista, podendo, portanto, ser apropriada equivocadamente pelos professores universitários, estreitando as relações entre educação e mercado. No campo das políticas públicas de formação de professores, conforme análise de Maués (2004) e Ghedin (2004), a noção de

competências está vinculada a uma concepção utilitarista, tendo em vista o atendimento de necessidades imediatas, não garantindo, porém, a articulação entre teoria e prática.

Esta breve incursão sobre a lógica que norteia a matriz curricular nos ajuda a compreender sua repercussão para o processo formativo que vai sendo desenvolvido nos cursos de graduação, bem como nas ações de formação continuada de docentes universitários, tendo em vista que o documento destaca que “os currículos encontram-se vinculados à formação profissional do aluno, mas carregam elementos de profissionalização docente” (UFPA, 2005, p. 33), apontando que mudanças curriculares incluem os docentes na “[...] construção de competências profissionais, cujo desenvolvimento envolve fatores individuais, organizacionais, culturais e políticos” (UFPA, 2005, p. 33).

Indo mais além, o documento ainda especifica que os saberes profissionais construídos pelos docentes precisam ser reconhecidos e analisados, tendo em vista o rompimento com “práticas cristalizadas” (UFPA, 2005, p. 33) e favorecendo, por meio de um exercício reflexivo, “ações curriculares crítico-criativas” (UFPA, 2005, p. 33), exigindo, portanto, no processo de reconstrução curricular, “uma política de formação profissional continuada para os docentes universitários” (UFPA, 2005, p. 33). Porém, não fornece indícios de institucionalização desta política.

Esta perspectiva da construção de ações curriculares crítico-criativas consolida-se com a definição de um conjunto de pressupostos e princípios curriculares, metodológicos e avaliativos que situam, dentre outros aspectos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a articulação entre teoria e prática, a concepção de formação reflexiva, a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a prática como eixo articulador do currículo, o pluralismo de espaços e estratégias de ensino e avaliação formativa, sustentada em múltiplos instrumentos. Todos estes aspectos convergem para o desafio de consolidação de ações inovadoras, superando com perspectivas tradicionais e conservadoras, implicando, portanto, na necessidade de processos formativos continuados e revelando sua importância para a atividade docente.

Outro documento que nos ajuda a compreender em que medida o Programa vem se consolidando é o Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015 (UFPA, 2011e), que

propõe um sistema integrado de gestão, com base em indicadores de resultados, de forma a contribuir para o desenvolvimento da visão sistêmica, maior articulação entre ações de ensino, pesquisa e extensão, promovendo necessários avanços no modelo de gestão e avaliação institucional [...] baseou-se na aplicação da metodologia BSC (*Balanced Scorecard*), concebida por dois pesquisadores

americanos Robert Kaplan e David Norton, propicia o alinhamento da missão, visão, objetivos estratégicos aos processos internos, orçamento, recursos humanos, tecnologia da informação e resultados institucionais (UFPA, 2011e, p. 18).

O Plano, como instrumento de planejamento estratégico, tem fortes aspectos da administração empresarial, empregando uma metodologia que se sustenta na *eficiência*, por meio do controle dos resultados, alcance de metas e melhoria dos serviços, na *efetividade*, tendo em vista o cumprimento da função social, e na *eficácia*, considerando a qualidade na prestação de serviços. Possui 20 objetivos estratégicos que focalizam os resultados e a adoção de mecanismos de controle. Além disso, por meio de indicadores, apresenta um painel de medição de desempenho da UFPA, quantificando as ações que garantirão o cumprimento das metas ao longo de cinco anos. Define alguns objetivos, dentre os quais destacamos:

Promover a melhoria da qualidade dos cursos oferecidos com processos inovadores de ensino-aprendizagem; Desenvolver uma política institucional de qualificação e capacitação de servidores, observando a política nacional e as especificidades regionais para melhoria do desempenho profissional e institucional; Definir e implementar políticas de valorização dos servidores com foco no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (UFPA, 2011e, p. 31-2).

Os indicadores que garantirão a avaliação do cumprimento desses objetivos se traduzem pelo número de eventos voltados para a disseminação de novas tecnologias educacionais, pelo Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), pelo número de servidores reconhecidos profissionalmente e pela pesquisa de clima organizacional (para verificar índices de satisfação dos servidores). Dentre os programas e projetos que darão sustentação ao cumprimento dos objetivos, destacamos: Programa Inovação & Criação, Programa de Diminuição da Retenção e Evasão dos Discentes, Projeto Modernização Administrativa e Avaliação Institucional Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Servidores da UFPA; Aperfeiçoamento dos Processos de Gestão de Pessoal.

Analisando a perspectiva adotada no PDI, percebemos a influência exercida pelas novas tecnologias, a psicologia organizacional e o modelo de administração gerencial, revelando uma lógica que busca, em sua intencionalidade, atender às exigências do mercado de trabalho. Tal lógica se reforça no capítulo do PDI intitulado “Cronograma de implementação de novos cursos e desenvolvimento da instituição”, no qual constatamos que existe um item que trata dos programas especiais de formação pedagógica, sendo indicado que

no período de 2011 a 2015 serão implementados os seguintes programas especiais de formação pedagógica: a) Programa Especial de Capacitação Docente em

Metodologias de Ensino e Tecnologias de Informação; b) Programa de Capacitação em Gestão Acadêmica; c) Curso de Capacitação em Libras (UFPA, 2011e, p. 104).

Identificamos a predominância do termo “capacitação”, reduzindo o sentido do processo de formação. Assim, a lógica predominante neste plano pode anular o princípio que define a gestão democrática na universidade, pois todas as ações seguem o modelo de gestão empresarial, centrado em metas rígidas e resultados quantificáveis, na lógica da qualidade total. Assim, no caso da formação continuada de professores, o sentido atribuído por esta concepção, pode não contribuir para a formação de profissionais críticos, autônomos e comprometidos com uma educação emancipadora.

Observamos, ainda, que o PDI apresenta um capítulo que define o projeto pedagógico institucional da UFPA, indicando princípios filosóficos e teórico-metodológicos que se situam, sobretudo, na integração entre ensino, pesquisa e extensão. Neste projeto, não se apresenta uma política de formação continuada de docentes da instituição, bem como não se faz referência às ações de formação já desenvolvidas. No âmbito das políticas de ensino, situadas no projeto, apenas indica-se que “processos de investigação e aprimoramento de metodologias de ensino são imprescindíveis” (UFPA, 2011e, p. 90).

No capítulo que trata da gestão de pessoas, o PDI aponta que a UFPA definiu a implantação do modelo de gestão de pessoas por competências, bem como tem em vista o desenvolvimento permanente do servidor público, que considere aspectos técnicos, sociais e afetivos. A política de gestão de pessoas da UFPA não faz distinção entre técnicos-administrativos e docentes, portanto, inclui ambas as categorias. Neste sentido, a UFPA apresenta como um dos principais aspectos desta política “O estabelecimento de uma estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal” (UFPA, 2011e, p. 116).

Dentre as estratégias de implementação desta política, destacamos a política de desenvolvimento, valorização e reconhecimento, na qual se situa um Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento que contempla todos os servidores da instituição, que já vem sendo desenvolvido. Pelas finalidades deste Programa, podemos deduzir que se trata de uma ação destinada aos servidores técnico-administrativos, sobretudo quando se considera que um de seus objetivos é “capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública” (UFPA, 2011e, p. 117), além de constantemente se indicar a melhoria da qualidade do atendimento nos serviços prestados.

No que se refere ao corpo docente, o documento expressa que a experiência no magistério superior constitui-se como requisito fundamental para ingresso de professores na

instituição, sobretudo quando situa a importância do “conhecimento e o domínio da dinâmica de uma sala de aula, conhecimentos específicos de didática, tecnologias de ensino adequadas ao curso [...] a capacidade de desenvolver com qualidade a relação ensino-aprendizagem” (UFPA, 2011e, p. 122). O PDI destaca, ainda, que “a UFPA mantém uma política de carreira associada à política de qualificação e capacitação contínua do corpo docente” (UFPA, 2011e, p. 122), porém, só indica investimentos na formação na pós-graduação *scripto sensu*.

A perspectiva na qual o PDI se situa está intrinsecamente relacionada à política das reformas para a educação superior, com princípios de gerenciamento, próprios de empresas privadas.

No que se refere às relações do Programa com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPA, professora Ana Rosa aponta que o Programa está inserido no PDI como ação de melhoria da qualidade de ensino:

Está dentro do plano de desenvolvimento institucional. Uma das ações junto ao MEC, da instituição, é a qualidade de ensino. Dentro desses, que eles chamam de ação ou projeto, há um desdobramento, uma série de metas e ações que devem ser desenvolvidas. O Programa de formação continuada está inserido nessa ação maior junto ao MEC, que é a melhoria da qualidade do curso, do ensino da graduação.

Vale ressaltar que, apesar de incluir-se na ação de melhoria da qualidade do ensino, o Programa precisa estar mais bem situado no PDI, sendo institucionalmente reconhecido como Programa de Formação Continuada da PROEG, com todos os princípios e referenciais teórico-metodológicos explicitados com clareza neste documento institucional. Nesta perspectiva, é que destacamos a necessidade de compreender melhor a implementação do Programa e sua institucionalização.

Com a reestruturação da PROEG, em 2008, algumas ações de formação continuada de professores começaram a ser desenvolvidas de forma assistemática, a partir das demandas solicitadas pelas unidades acadêmicas da UFPA. Com a mudança de Reitor e, consequentemente, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, em julho de 2009, fortaleceram-se as discussões sobre a necessidade de implementar um Programa de formação continuada, conforme detectamos a partir do relato da professora Leocy.

Segundo a professora Suely e a professora Leocy, estas discussões foram fortalecidas pelo contexto institucional que se vivenciava: reclamações e avaliações dos alunos sobre o trabalho pedagógico dos professores; necessidades de formação pedagógica apontadas por professores; dificuldades sentidas pelos gestores; discussões realizadas nos fóruns de graduação e da realização de um evento sobre formação continuada, na UFPA, em 2009.

Além desse contexto institucional, a professora Leocy destaca [...] *toda essa mudança de legislação institucional, essa reestruturação que o ensino no Brasil sofreu, o quê que ela vai implicar? Ela de certa forma, o governo federal vai apontando bases para você fazer o seu trabalho, fundamentações, teorias, tendências.*

Assim, os depoimentos apontam que o surgimento do Programa não está ligado apenas à idealização de um mentor ou somente para responder a uma política de avaliação (interna e externa) ou do REUNI, mas por todo este contexto vivenciado na instituição, de avaliações internas, necessidades sentidas pelos professores e unidades, discussões dos fóruns, etc.

A partir deste contexto, o Programa foi estruturado em dois eixos: um de docência e outro de gestão acadêmica. Dentre as motivações que contribuíram para a implementação do eixo de gestão no Programa, voltado para minimizar os problemas de gestão acadêmica, a professora Ana Rosa destaca a inexperience administrativa daqueles que assumem a coordenação de um curso na instituição, sendo que o curso destinado aos gestores procura discutir questões relacionadas ao projeto pedagógico de curso, questões legais e os registros acadêmicos. Um dos objetivos, segundo a professora, é criar um manual do gestor, que pudesse auxiliar esse professor que assume um cargo de gestão. A professora Ana Rosa ressalta, ainda, que a instituição é pioneira na criação de um eixo de formação dos gestores, sendo que anteriormente apenas ações isoladas foram desenvolvidas, em resposta às demandas individuais.

Sobre o processo de construção do Programa, professora Leocy destacou sua relevante participação na concepção e execução do Programa, ajudando a escrever grande parte do documento que o rege, devido sua experiência. A professora Suely acrescenta que, na fase de planejamento, foram convocados professores da área de Educação, para elaboração de uma proposta inicial. E, embora o Programa não esteja, em tese, totalmente aprovado pela pró-reitora de ensino, já se tem uma minuta dele, assim como ele já foi divulgado, sobretudo por meio de um folder.

Para a professora Leocy, não há uma aprovação formal deste documento, como se esperaria de uma política pública, e nem uma participação coletiva dos professores no processo de construção, o que seria o ideal. Contudo, a professora acredita que embora não se tenha avançado neste nível, com a experiência do Programa, isto vai acontecer.

A professora Leocy destaca, ainda, que o documento completo ainda não foi divulgado, em virtude da sua construção permanente, que foi sendo fortalecido na medida em que a ideia inicial foi sendo implementada. A estratégia adotada pela equipe, segundo informações das

professoras Leocy e Suely, foi a divulgação do folder que fornece um panorama geral do Programa, com princípios, objetivos, o público atendido, as temáticas e as principais atividades.

Outras estratégias de divulgação também foram realizadas, de acordo com as professoras Suely e Leocy, como, por exemplo: através de reuniões com os representantes das unidades acadêmicas; a mobilização feita junto aos institutos e faculdades; nos fóruns de graduação; o site da PROEG; o portal da UFPA e os informativos eletrônicos (Acontece e Divulga) da Assessoria de Comunicação Institucional da UFPA (ASCOM). Em reunião realizada pela equipe, foram levantadas as necessidades de aprimoramento da divulgação das ações do Programa, em uma tentativa de consolidar outros mecanismos, conforme menciona a professora Suely, para quem essa dinâmica de mobilização e divulgação busca provocar a adesão dos professores e gestores.

Sobre o documento que rege o Programa, a professora Ana Rosa destaca que ele [...] *foi meio soterrado por uma série de ações, mas ele está sendo finalizado agora [...]*, pois há ainda a necessidade de alguns ajustes para se ter o documento formal, tais como a elaboração de calendários, fixando ações de atuação e períodos para as formações, a fim de que os professores possam se programar para participar. Por essa razão, a professora aponta que o estabelecimento de um calendário das ações do Programa é importante para sua institucionalização. Segundo ela, [...] *essa formalização, assim de aprovação, fica na gaveta. Para mim, o mais importante é você criar um calendário.*

A professora Ana Rosa menciona que, embora não haja uma divulgação efetiva do Programa, em virtude de algumas dificuldades, como a falta de recursos, o público que se pretende alcançar já o considera como uma ação institucionalizada e já procura informações sobre ele. Segundo a professora, uma das metas da PROEG é a institucionalização de um programa de formação continuada, tornando-o uma ação contínua e dinâmica. A intenção é [...] *que isso passe ser uma ação permanente da PROEG. Não é desta gestão. Quando a gente sair, o Programa tem que continuar [...]*.

A professora Ana Rosa compreende que a institucionalização do Programa ocorre na medida em que as pessoas tomem conhecimento das ações e a compreendam como permanentes e regulares, de maneira que ele seja institucionalizado no cotidiano das pessoas. Segundo a professora, *ele está institucionalizado legalmente, a gente está oferecendo sempre, mas assim, que fique na cabeça das pessoas como sendo uma ação que seja regular.*

Este envolvimento dos professores também é apontado pela professora Leocy, que afirma que eles estão na fase de descoberta do Programa, conhecendo-o, se apropriando desta cultura de formação e aderindo a ele. Nesse sentido, defende a necessidade de ele ter continuidade: [...] *ela não vai se esgotar, acabou a gestão não se esgota, porque é uma ação que precisa ser continuada, que precisa ser feita.*

Embora o documento que rege as ações de formação continuada não tenha sido finalizado como apontou a professora Ana Rosa, nem totalmente aprovado, como assinalou a professora Suely, assume-se a identidade de um Programa, que possui objetivos, metas, estratégias e eixos.

A professora Nazaré considera a importância de se instituir uma política permanente de formação continuada dos docentes. Por essa razão, reconhece as ações desenvolvidas pelo Programa, como uma política institucional de formação continuada de professores, apontando a preocupação em conferi-lhe um caráter de institucionalidade, à política de formação continuada. Para tanto, a professora Nazaré pretende levar ao CONSEPE [*Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA*] a proposta do Programa a fim de buscar sua institucionalização e, conseqüente expansão, para que sua oficialização seja prevista em um documento, como uma resolução do conselho superior, e não apenas seja instituído no âmbito da PROEG, que já operacionaliza o Programa.

Essa ação se faz importante, segundo a professora Nazaré, a fim de que todos os docentes, principalmente os bacharéis, participem das ações de formação, sendo este um critério de avaliação, que pode despertar o interesse em participar. É necessária, inclusive, segundo ela, a obrigatoriedade dessas formações para os bacharéis durante o estágio probatório.

Há um reconhecimento, por parte da equipe de gestão do Programa, da necessidade de se instituir política permanente de formação continuada dos docentes, que não se limite à gestão universitária. Em nossa compreensão, existe um Programa institucional, planejado, operacionalizado e organizado pela PROEG, mas não há de fato, uma política institucional de formação continuada de professores universitários. Apesar de assumir-se a identidade de um Programa, constatamos que ele ainda não está institucionalizado no âmbito da UFPA, sobretudo pela não aprovação nos conselhos superiores e divulgação de um documento que defina seus fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, linhas de ação, dentre outros aspectos. Embora muitos professores já conheçam o Programa e ele já tenha sido implementado, a instituição de uma resolução superior, caminho apontado pela professora

Nazaré, faz-se necessária. Além disso, acreditamos que é necessário um processo de conscientização que possibilite a adesão dos professores, sobretudo bacharéis, às ações desenvolvidas, que devem participar inclusive da elaboração de uma proposta de formação pedagógica, conforme suas necessidades, não sendo, portanto, necessária a instituição da obrigatoriedade de participação.

Compreendemos que o Programa procura romper com o caráter esporádico das ações de formação continuada que anteriormente eram desenvolvidas na universidade, buscando, portanto, firmar-se como política institucional, na perspectiva apontada por Bazzo (2007; 2008) e Veiga (2009).

Porém, além das ações de divulgação que se realizam e do estabelecimento de um calendário com ações fixas que as pessoas tomem conhecimento, é importante que seja finalizado e aprovado nos conselhos superiores o documento que rege o Programa, condição fundamental para este firmar-se como política institucional e não como política de gestão, tendo em vista sua sustentabilidade e, conseqüentemente, consolidação na universidade. A perspectiva de institucionalização do Programa no cotidiano dos professores é fundamental para a discussão coletiva do documento que o rege e sua posterior aprovação. As análises de Leitinho (2010) sobre a construção político-jurídica dos programas que ela analisou contribuem para a compreensão da importância desta institucionalização, sobretudo quando esta autora evidencia a necessidade de definição de normas e princípios, pelas próprias universidades, que favoreçam a participação dos professores nos percursos formativos institucionais.

Neste processo de institucionalização do Programa nos conselhos superiores, é fundamental que se tenha clareza sobre a necessidade de integração entre as unidades acadêmicas, definindo-se os limites de atuação de cada uma. A professora Ana Rosa destaca as ações de recepção aos novos funcionários, sejam docentes ou técnicos, desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal da UFPA (PROGEP). A professora Leocy também considera este papel da PROGEP, ressaltando ser fundamental este acolhimento dos ingressantes, devido à necessidade de situá-los [...] *sobre o quê que é essa política institucional, mostrar o que significa ser docente nessa instituição, o que significa ser docente numa instituição pública, o que se espera, quais são os seus papéis, o que é a universidade*. O próprio Programa de Formação Continuada da PROEG se preocupa com um trabalho de formação que possa favorecer a compreensão do professor sobre a dinâmica

institucional, o que indica a necessidade desta articulação entre as ações desenvolvidas por ambas as pró-reitorias.

Além disso, a Faculdade de Educação, vinculada ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, indica, em seu regimento, que um de seus objetivos é “proporcionar a formação pedagógica dos cursos de graduação da UFPA e dos professores que atuam na Educação básica, profissional, superior e em ambientes não-escolares; assim também a formação continuada envolvida com ação pedagógica” (UFPA, 2009c, p. 4). Entretanto, não existe uma parceria formal entre a PROEG e o ICED para o desenvolvimento das ações do Programa, conforme informou a professora Ana Rosa, porém alguns professores do ICED atuam como facilitadores do Programa, dependendo da disponibilidade, bem como da atividade que irá se desenvolver.

Na visão da professora Rosana, a Faculdade de Educação tem um papel importante para a formação pedagógica dos professores universitários, porém, para ela, as discussões e práticas sobre esta formação podem ocorrer em qualquer unidade, não acreditando que deva haver um centralismo, mas reconhecendo as interessantes experiências que são gestadas e desenvolvidas em outras unidades, que podem contar com o apoio da Faculdade de Educação.

Certamente, o centralismo não pode existir. Porém, sustentamos, a partir das contribuições de Veiga (2009), a importância da integração da PROEG com a Faculdade de Educação, sobretudo quando evidenciamos que um de seus objetivos está relacionado à formação pedagógica de professores da educação superior. Já existe um documento legal, institucional, que é o regimento da Faculdade de Educação, que inclui, através de um item bem claro, esta responsabilidade. Assim, as possibilidades de institucionalização de um Programa dentro da própria Faculdade de Educação, seriam mais viáveis, tendo em vista a existência deste respaldo legal, não se limitando, portanto, a uma ação desenvolvida por determinada gestão universitária, possibilitando a continuidade das ações institucionais de formação pedagógica.

4.2 Fundamentos teórico-metodológicos do processo formativo: concepções e propostas expressas nos discursos

A compreensão do cenário institucional que demarca a proposta e as ações do Programa é fundamental para a análise dos fundamentos teórico-metodológicos do processo formativo, que norteiam as concepções e propostas das ações do Programa. Neste sentido, a

partir dos discursos e respostas de nossos interlocutores, bem como de alguns documentos institucionais, como o *folder* de divulgação do Programa, identificamos que o Programa defende a formação pedagógica dos professores e visa à melhoria da qualidade do ensino de graduação.

O curso Prática Docente no Ensino Superior, uma de suas principais ações, está estruturado em torno de competências e habilidades; as ações de formação estão articuladas às políticas institucionais e nacionais, que definem concepções, princípios e conteúdos do Programa; a formação sustenta-se na articulação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão sobre a prática; as *concepções presentes nas estratégias metodológicas se sustentam na formação dialógica e na abordagem experiencial* e o Programa quer ir além da “atualização”, preocupando-se com a perspectiva de articulação com a pós-graduação.

A PROEG, considerando o contexto institucional, estabelecido legalmente, bem como o contexto das atuais políticas de educação e dos desafios da sociedade contemporânea, desenvolve a iniciativa de formação continuada

[...] com a intenção de fortalecer práticas de ensino e de gestão acadêmicas competentes, integradas, críticas, inclusivas, éticas, investigativas e emancipatórias, contribuindo com a qualidade do ensino na Graduação e sua articulação com a Educação Básica e a Educação Profissional, bem como para a melhor qualidade de vida em sociedade (UFPA, 2011a).

Além deste objetivo, explícito no *folder* de divulgação do Programa, é importante ressaltar os objetivos apontados pelos nossos interlocutores. A melhoria da qualidade do ensino da graduação, com foco no processo de ensino-aprendizagem e na prática docente é um dos objetivos apontados pelas professoras Ana Rosa, Nazaré e Suely, que mencionam ainda o objetivo de possibilitar a formação pedagógica, tendo em vista a reflexão do professor sobre sua ação.

Além disso, aponta-se como objetivo, também, a melhoria da relação entre professores e alunos, que deve se sustentar por meio do diálogo e da integração, de uma interação mais próxima entre esses sujeitos, tendo em vista a redução dos espaços da incompreensão, conforme destacou professora Nazaré.

O percentual de 68,42% dos professores que participaram do curso Prática docente no ensino superior acredita que a principal finalidade das ações de formação continuada dos docentes, desenvolvidas pela UFPA é melhorar o planejamento da ação docente. Para 63,16% dos professores, a finalidade é atualizar e capacitar o docente com relação à metodologia e à avaliação e no que se refere ao aspecto pedagógico. Na visão de 57,89% dos professores, a

finalidade dessas ações é contribuir para a formação pedagógica. Já, para 47,37%, a finalidade é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente. Apenas 5,26% apontaram como finalidade atualizar e capacitar o docente no que se refere aos conteúdos e também para atender a uma exigência legal junto aos órgãos competentes.

É importante destacar que a natureza das ações de formação continuada situa-se na dimensão da formação pedagógica, conforme percebemos na fala das interlocutoras, bem como há uma preocupação com a formação dos bacharéis. A professora Nazaré ressalta que a proposta do Programa foi pensada a partir da preocupação com a formação dos professores dos cursos de bacharelado, que não possuem habilitação no campo didático-pedagógico, [...] *os docentes com formação em licenciatura tem essa habilitação, eles têm esse nível de competência, na metodologia, na pedagogia, ou seja, no trato de modos de fazer o ensino, didática de modo geral. Mas um bacharel não.* Sobre esta formação, a professora Ana Rosa menciona que os professores dos cursos de bacharelado não são necessariamente ruins, mas a formação é algo que eles desejam e o Programa possibilita.

No que se refere à proposta do Programa, tal como afirmou a professora Nazaré, a professora Ana Rosa destaca que o Programa foi concebido a partir da problemática da ausência de formação pedagógica, porém, ressalta que os professores bacharéis podem não ter esta formação, mas intuitivamente, muitos já adotam em sua prática, alguns conhecimentos próprios do campo pedagógico. Com as ações de formação pedagógica, ela acredita que poderia melhorar seu trabalho e é isso que o Programa se propõe.

Tendo em vista esta preocupação com a formação pedagógica, desenvolvem-se ações como cursos e oficinas de natureza didático-pedagógica, que visam a auxiliar o docente, fornecendo-lhe o aporte de uma fundamentação teórica e metodológica, de acordo com a professora Nazaré. Esta professora destaca, ainda, a necessidade de determinação pessoal do professor para ensinar, para se comunicar e manter um diálogo com seus alunos, bem como apropriar-se dos conhecimentos do campo da didática e da pedagogia. Para ela, se este professor não tiver esta disposição pessoal, ele, certamente, terá dificuldades.

Já para a professora Roseane, existe uma rejeição do professor pela formação pedagógica, mas é fundamental que as ações institucionais tentem resolver esta problemática da ausência desta formação, proporcionando a discussão de conteúdos pedagógicos básicos e sua integração à prática docente, sendo importante um processo de sensibilização dos professores.

Em linhas gerais, observamos uma preocupação explícita do Programa com o fortalecimento de práticas de ensino e de gestão competentes, integradas, críticas, inclusivas, éticas, investigativas e emancipatórias, conferindo, portanto, uma gama de intencionalidades a estas práticas. Avaliamos que a dimensão da prática aparece como a dimensão central das preocupações do Programa.

Além disso, a melhoria da qualidade do ensino de graduação é um dos objetivos que também se pretende alcançar, focalizando-se a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem, bem como a melhoria da relação entre professores e alunos.

A formação pedagógica ou didático-pedagógica é uma das preocupações institucionais, sobretudo quando as interlocutoras constatarem a ausência desta formação para os professores bacharéis. A própria proposta do Programa foi concebida a partir desta preocupação. Neste sentido, concebe-se esta formação a partir da necessidade de reflexão crítica do professor sobre sua ação, na perspectiva que aponta Veiga (2009), Almeida e Pimenta (2009), bem como a integração dos conteúdos pedagógicos à prática docente. Os conteúdos apontados pelas interlocutoras também revelam a preocupação com a esta formação, quando se destaca o trabalho com aspectos teóricos das metodologias de ensino e de aprendizagem e instrumentos de tecnologia.

A percepção dos professores participantes sobre a finalidade institucional das ações de formação também revelam a preocupação com a formação pedagógica, sobretudo quando a maioria considera como principal finalidade a melhoria do planejamento da ação docente, bem como da formação em metodologia e avaliação.

A formação pedagógica é parte integrante do processo de desenvolvimento profissional docente, conforme analisou Leitinho (2010). Dessa forma, na medida em que o Programa estabelece uma preocupação com esta formação e concebe sua proposta a partir desta preocupação, são grandes as possibilidades para a consolidação de uma política institucional de formação, que considere a dimensão do desenvolvimento profissional docente e, portanto, inclua a perspectiva de melhoria das condições de trabalho e salário, na perspectiva apontada por Dias (2010) e Imbernón (2010).

Como já indicado anteriormente, no âmbito desta formação pedagógica, o Programa implementou o curso Prática Docente no Ensino Superior, organizado em torno de competências e habilidades. Na visão da professora Rosana, esta organização possibilita a articulação entre uma formação teórica com uma formação mais prática, tendo em vista a

indissociabilidade entre teoria e prática, diante das inquietações que os professores trazem para as ações de formação, a partir de sua vivência em sala de aula.

Nesta perspectiva, no curso de prática docente, um conjunto de atividades curriculares foram pensadas e desenvolvidas, tais como o estudo de caso e a discussão de situações práticas que os professores vivenciam, estabelecendo conexões com os fundamentos teóricos da prática docente.

Parece-nos importante a articulação que se busca entre teoria e a prática. Porém, “[...] o modelo de competências apontaria não para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas para o aprender a aprender [...]” (OSTERNE FILHO; JIMENEZ, 2004, p. 2), concepção que pode gerar uma adaptação às exigências do mercado de trabalho, com o ideário de adaptabilidade e empregabilidade. Assim, as terminologias empregadas podem gerar uma concepção e ação de formação desprovida de crítica e que fere a autonomia dos sujeitos, na medida em que sustenta sua adaptação ao sistema econômico vigente.

Segundo a professora Rosana, o primeiro trabalho desenvolvido no curso Prática Docente no Ensino Superior foi o de provocar a reflexão do professor sobre sua incursão no ensino superior, sua identidade, seu papel, o perfil que ele apresenta e a identificação no qual ele e sua prática se inserem. Depois disso, os elementos mais específicos da prática docente começaram a serem trabalhados, como o planejamento do ensino superior, os conteúdos curriculares, a avaliação, as atividades de aprendizagem e as possibilidades de sua organização, sempre se estabelecendo relações com as vivências na prática e com as outras questões mais amplas, na qual esta prática se insere.

Na ementa do curso, temos a seguinte redação:

O curso reflete elementos para a compreensão crítica do processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação no contexto atual. Discute as tendências pedagógicas na formação e no desenvolvimento de competências do professor do Ensino Superior. Orienta sobre o processo de planejamento e desenvolvimento do ensino em diferentes metodologias. Analisa as práticas avaliativas e os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior (UFPA, 2010c, p. 4).

Dentre seus objetivos, busca propiciar reflexões e práticas sobre o processo de ensinar e aprender na atualidade na educação superior, apontando, ainda, como objetivos específicos:

- Possibilitar a compreensão do ensino na Universidade e seus desafios na atualidade;
- Refletir sobre o processo de ensinar e aprender no contexto do ensino superior, possibilitando uma ação docente de qualidade;

- Discutir as tendências pedagógicas, relacionando-as com o contexto histórico do ensino superior;
- Fomentar na formação docente a prática reflexiva e integradora;
- Refletir sobre a necessidade do ato de planejar, tendo como foco a intencionalidade do trabalho do professor;
- Discutir e apresentar possibilidades e limitações das práticas metodológicas;
- Caracterizar o processo avaliativo no ensino superior, identificando alternativas de ação;
- Favorecer a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior (UFPA, 2010c, p. 4).

Estes objetivos situam-se em eixos temáticos relacionados, sobretudo à organização da atividade docente, incluindo o planejamento, a metodologia e a avaliação da prática docente na educação superior (UFPA, 2010a). Cada eixo temático possui competências e habilidades específicas, que estão interligadas a conteúdos e referenciais teóricos. No que tange ao referencial teórico, o Programa adota textos, artigos, livros, e demais materiais de autores como Isabel Alarcão, Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, Edgard Morin, Vera Lúcia Bazzo, Léa Anastasiou, Antônio Gil, Marcos Masetto, Maria Isabel da Cunha, Silvia Isaia, Ilma Veiga, Antônio Joaquim Severino, Paulo Freire, Terezinha Rios, Miguel Zabazla, dentre outros detentores de uma produção teórica relevante no campo da didática, formação de professores e docência universitária. O Programa trabalha, também, com textos escritos pela própria equipe de formadores.

No eixo temático I, sobre *Ensino na Universidade: desafios na atualidade*, o conteúdo está estruturado em torno das seguintes competências e habilidades:

- Refletir sobre as mudanças da sociedade, os reflexos no mundo atual e as implicações no fazer docente;
- Discutir problemas e possibilidades de mudanças, lidando com as incertezas e os desafios cotidianos;
- Caracterizar a docência universitária no contexto atual;
- Reconhecer a necessidade de formação do professor universitário para enfrentar os desafios hoje colocados;
- Perceber a necessidade da educação continuada e as finalidades da universidade no contexto atual;
- Partilhar questões sociais que envolvem o estudante universitário e suas relações com as situações cotidianas, considerando as diversidades socioculturais e de inclusão (UFPA, 2010c, p. 5-8).

Dentre os materiais trabalhados no eixo temático I, destacamos a seleção e elaboração de textos que abordam questões relativas à docência no ensino superior, aos desafios e perspectivas deste trabalho, à formação de professores, aos processos de interação e reflexão, aos saberes docentes, às relações entre escola e cultura, dentre outros (UFPA, 2010c).

Analisando as competências e habilidades definidas neste eixo, podemos perceber que este revela, em sua proposição, uma concepção de formação que busca compreender o contexto no qual a docência universitária é concebida, possibilitando discussões gerais que refletem sobre as transformações e desafios da sociedade e que reconhecem a necessidade de formação de professores universitários no tempo atual.

Por meio de conteúdos que discutem as reformas educacionais, a reestruturação produtiva, o trabalho do professor no contexto da produtividade acadêmica, bem como políticas públicas de inclusão social (UFPA, 2010c), analisamos a predominância de uma proposta que se situa em uma perspectiva crítica de formação, que busca compreender as intencionalidades que se configuram cenário atual e que repercutem na docência universitária, consonante com o que apontam Veiga e Quixadá Viana (2010) e Bazzo (2007), em suas reflexões.

Consideramos, ainda, que a discussão proposta neste eixo não pode se situar no ideário de submissão do professor às exigências atuais do mercado, para que ele se adapte à ordem imposta, mas sim, tenha como meta contribuir para a autonomia no exercício da docência, em uma perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória, comprometida com a formação humana.

No eixo Temático II, sobre *Formação Docente: identidade, ação e reflexão*, as competências e habilidades são:

- Compreender a construção da identidade do professor universitário;
- Considerar as possibilidades da formação universitária e a articulação com o mundo do trabalho;
- Compreender a importância de conhecer o projeto pedagógico para sua efetivação;
- Perceber a importância de mediar às relações interpessoais no contexto de ensinar e aprender (UFPA, 2010c, p. 9 -12).

Os materiais utilizados neste eixo sustentam-se em conteúdos e textos que discutem a identidade do professor universitário, as relações entre ensino e pesquisa, a ética na docência universitária, orientações para elaboração de projetos pedagógicos na UFPA, dentre outros (UFPA, 2010c). Percebemos que as concepções e propostas deste segundo eixo evidenciam a preocupação com a identidade do professor universitário, sua formação, o contexto institucional e as relações entre professor e aluno.

Diante da inexistência de uma formação inicial específica para o professor da educação superior, torna-se fundamental, neste processo de formação continuada, a discussão sobre a identidade deste profissional e os saberes necessários ao exercício da docência. Esta

discussão fundamenta-se nas ideias de Pimenta e Anastasiou (2008), Veiga (2009) e Tardif (2010), alguns dos referenciais teóricos adotados pelo Programa.

O Programa sustenta, neste eixo, a importância do conhecimento do projeto pedagógico de curso, bem como a integração entre ensino e pesquisa, possibilitando, em nossa compreensão, a reflexão sobre o contexto institucional no qual a docência universitária se insere. O projeto pedagógico, além de ser conhecido, deve ser permanentemente acompanhado e avaliado, tendo em vista que ele representa o marco orientador, o horizonte das ações desenvolvidas na instituição, a perspectiva a ser alcançada, definida, acompanhada e avaliada coletivamente pela comunidade acadêmica e pela comunidade externa. Neste sentido, tendo em vista esta dimensão coletiva e a perspectiva democrática na qual se situa, o projeto consolida seu caráter político, tendo em vista “[...] o compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2007, p. 13).

A dimensão do trabalho com as relações interpessoais no ensinar e aprender, proposta neste eixo, também é importante. Pachane (2009) nos ajuda a compreender que a ampliação do acesso à educação superior implica na diversidade cultural, constituindo um público cada vez mais heterogêneo, com perfis e trajetórias diferenciadas. Portanto, em nossa reflexão, tal fato representa um desafio para a relação entre professor e aluno e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem.

No eixo temático III, sobre *Planejamento, metodologia e avaliação da prática docente no Ensino Superior*, o curso trabalha com as seguintes competências e habilidades:

- Compreender a importância do ato de planejar o ensino;
- Identificar componentes, características e níveis de planejamento;
- Reelaborar a proposta de planejamento de ensino;
- Caracterizar a docência baseada no ensino e a docência baseada na aprendizagem;
- Resignificar metodologias no ensino superior;
- Favorecer o desenvolvimento da autonomia docente na construção metodológica no processo de ensino e de aprendizagem;
- Compreender a importância do processo avaliativo no ensino superior;
- Caracterizar instrumentos de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem (UFPA, 2010c, p. 14-7).

Dentre o material utilizado neste eixo, encontramos textos sobre planejamento de ensino e curricular; metodologias de ensino; inovações pedagógicas; avaliação da aprendizagem; aula universitária, dentre outros (UFPA, 2010c). Além disso, o Programa discute os documentos da UFPA que abordam as metodologias inovadoras e o planejamento

curricular, além de orientações da PROEG para o planejamento das atividades curriculares de cada período de ensino.

Em nossa compreensão, a proposta deste eixo relativa aos aspectos da didática da aula universitária e ao trabalho pedagógico, não pode estar desvinculada da perspectiva de inovação edificante, conforme definição de Veiga (2009), possibilitando a ruptura crítica e emancipatória com processos conservadores de ensino-aprendizagem. Percebemos que a proposta do Programa busca caminhar nesta perspectiva, quando propõe a reelaboração do planejamento de ensino e a ressignificação de metodologias de ensino, quando discute textos sobre inovações pedagógicas, bem como quando situa a perspectiva da autonomia docente na construção metodológica.

Vale ressaltar, ainda, que é relevante a proposta do eixo ao discutir os documentos que definem princípios e diretrizes institucionais, tais como o regulamento do ensino de graduação, o regimento e o estatuto da UFPA, além do documento que orienta o estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos da universidade.

A UFPA é marcada pelo contexto de construção de políticas institucionais articuladas às políticas federais, que gerou documentos como o Estatuto, o Regimento, o Regulamento do Ensino de Graduação e as diretrizes curriculares para os cursos de graduação (*Caderno 7*). Apesar da construção coletiva, participativa e democrática destes documentos, envolvendo a participação das pessoas, bem como a divulgação destes documentos, muitos professores ainda os conhecem pouco e tem dúvidas de como implementar, sendo, portanto, fundamental que os professores que participam das ações de formação continuada tomem conhecimento e possam relacioná-los com sua prática, como, por exemplo, articular seu planejamento de ensino ao projeto pedagógico, ao regulamento e ao regimento, conforme apontou a professora Leocy.

Além disso, todos esses documentos definem princípios que são incorporados às ações do Programa que, segundo a professora Leocy, é fundamentado nas bases legais, nas habilidades e competências do professor e no processo de humanização. Em síntese, o Programa de formação continuada engloba os princípios difundidos pela UFPA, tais como: a democratização, a inclusão e a humanização dos processos. E os põe em debate, cotidianamente, no próprio processo de formação, a fim de que, dentre outros fatores, se compreenda suas implicações políticas e legais desse processo. Assim, é imprescindível que o professor conheça o cotidiano da UFPA e seu funcionamento, para articular sua prática a esta política institucional.

A professora Leocy reforça a necessidade desta articulação ao esclarecer que o foco do Programa não é gerar um grande número consecutivo de formações, mas, sim, dotar as realizadas de certa qualidade e coerência. Por este motivo, a professora Leocy ratifica a ideia do estabelecimento de um diálogo intenso entre as concepções assumidas pelo Programa e os princípios defendidos pela UFPA, para que tanto o gestor quanto o docente possam conscientizar-se e conhecer certos fatores que cooperam para a qualidade de ensino, por exemplo: a modernização do ensino; o incentivo às novas tecnologias; um ensino interdisciplinar e a integração entre o ensino, pesquisa e extensão.

A professora Leocy aponta que as ações de formação continuada permitem uma sensibilização para que o professor possa compreender questões mais amplas que dizem respeito à educação superior. Na medida em que o professor vai aderindo às ações do Programa, ele vai se apropriando, vai compreendendo a lógica da política institucional e sua articulação com a política nacional, bem como vai se localizando no contexto dessas políticas. Estas questões institucionais e políticas são trabalhadas com mais ênfase no curso de Prática docente, nos cursos de planejamento e no Fórum de graduação. A compreensão sobre estas questões são suscitadas nos discursos e conteúdos dos cursos, porém, ainda é uma compreensão sensível, tendo em vista a necessidade de se atingir um número maior de professores, finaliza a professora Leocy. Segundo a professora Rosana, na medida em que ela discute a questão da avaliação, do currículo e do ensino, ela vai fazendo referência à discussão política, visto que só assim terá sentido uma discussão da prática.

A concepção de educação que influencia as ações do Programa é a aprendizagem significativa, concepção expressa no *Caderno 7*. Conforme assinala a professora Leocy, as ações de formação têm se baseado em uma concepção de educação de cunho reflexivo, transformador e humanizador. Neste sentido, são promovidas dinâmicas e reflexões sobre afeto, relacionamento e identidade. Além disso, promove-se a reflexão sobre a sociedade em permanente transformação, bem como sobre o que ela demanda dos professores, quais seus direitos e qual sua identidade, reflexões fundamentais para o professor se situar no universo institucional e exercer seu trabalho.

Conforme indicou a professora Roseane,

Dentre os conteúdos trabalhados nas ações do Programa, destacam-se as discussões sobre o planejamento do ensino e suas relações com o projeto pedagógico dos cursos, com as ementas das disciplinas, com o referencial bibliográfico, com a seleção dos conteúdos, com o perfil do formando que se deseja formar, com os objetivos propostos, com a missão da UFPA, com o regulamento do

ensino de graduação da UFPA, com as diretrizes curriculares nacionais, com os dispositivos legais do MEC e com o fazer docente.

Esta professora enfatiza, também, *a importância do conhecimento do professor sobre o projeto pedagógico do curso, que assume um papel central nas temáticas definidas pelo Programa, conforme observamos na fala da professora Suely: Como você vai pensar em um planejamento, no processo de planejamento sem conhecer o projeto pedagógico, sem falar no projeto pedagógico do curso? Se não tomar como referência o projeto pedagógico do curso do qual ele é o professor?*

Consideramos a importância da articulação das ações de formação continuada com as políticas institucionais e nacionais, passo importante para a institucionalização do Programa. Além disso, o conhecimento dos professores sobre esta dinâmica institucional é fundamental para que eles possam articulá-las ao seu trabalho. Nesta perspectiva, identificamos que uma gama de conceitos e perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas surge neste processo de articulação.

No que se refere aos princípios que norteiam as ações do Programa, como eles estão articulados com as políticas institucionais, podemos analisar o Estatuto da UFPA e o Regulamento do Ensino de Graduação, nos quais o artigo 2º aponta como princípios da UFPA:

I. a universalização do conhecimento; II. o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica; III. o pluralismo de ideias e de pensamento; IV. o ensino público e gratuito; V. a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI. a flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; VII. a excelência acadêmica; VIII. a defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente (UFPA, 2008; UFPA, 2009a).

Estes princípios não apenas norteiam as ações do Programa, como também são conteúdos definidos para suas ações. Além deles, merece destaque o que aponta o artigo 1º do Regulamento de Ensino de Graduação: [...] *os cursos de graduação [...] deverão pautar-se pelos princípios da autonomia de gestão e participação democrática* (UFPA, 2008). Além disso, o artigo 4º do Regulamento define

Os cursos de graduação da UFPA obedecerão a princípios metodológicos que, admitindo a diversidade de meios, promovam a integração com a pesquisa e a extensão e a relação teoria-prática como elementos indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, na perspectiva da relação entre docente, discente e conhecimento (UFPA, 2008).

Nesta perspectiva, em relação aos princípios definidos institucionalmente, que regem as ações do Programa, destacamos as múltiplas possibilidades que se apresentam no sentido

de favorecer um processo democrático, autônomo, sustentado na diversidade e flexibilidade de possibilidades metodológicas que integrem ensino, pesquisa e extensão, tomando como referência a articulação entre a teoria e a prática, tendo em vista ainda a perspectiva da excelência acadêmica, dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente e do respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica. Sem dúvida, estes princípios apontam grandes desafios que precisam ser considerados nas ações do Programa.

Além disso, ainda na perspectiva de articulação com as políticas institucionais, sustenta-se a concepção da aprendizagem significativa, como concepção de educação que vai nortear as ações do Programa. Esta concepção ancora-se nas ideias de Ausubel:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo (MASINI; MOREIRA, 2001, p.17).

Em ações de formação continuada de professores universitários, considerar os conhecimentos prévios é importante, tendo em vista os saberes construídos ao longo de suas trajetórias. Além desta concepção de aprendizagem significativa, identificamos, a partir da fala de uma facilitadora, a professora Roseane, as influências da psicologia nas concepções e conteúdos do Programa, tendo em vista sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a professora destaca que as teorias da psicologia, de Wallon, Piaget, Vygotsky e Ausubel, que os conhecimentos sobre contextualização, aprendizagem significativa e *subsunçores*, *são levados para o planejamento do professor, para que ele localize sua prática e ressignifique-a*. A professora destaca, ainda, *que as ações são desenvolvidas a partir das contribuições e influências do professor Marcos Masetto, de Edgar Morin, e da abordagem da complexidade, na qual os documentos do MEC se baseiam*.

Sustenta-se ainda uma concepção de educação com cunho reflexivo, transformador e humanizador. Temos, ainda, a preocupação com a compreensão do contexto da sociedade em transformação. Aliado a isso, percebemos a preocupação com a identidade docente e o papel do professor no contexto social. A partir desta concepção, apontamos a importância do processo crítico-reflexivo do professor sobre sua *práxis*, no qual a compreensão do contexto social se torna fundamental, tendo em vista as implicações deste contexto no seu trabalho. Na perspectiva desta concepção de educação transformadora e humanizadora, vale ressaltar a importância dos professores vivenciarem um constante processo dialógico, que favoreça a reflexão, o questionamento, a construção e reconstrução de conhecimentos, na perspectiva de

se colocarem na condição de sujeitos autônomos, que possam intervir, de maneira crítica, em suas realidades, reconhecendo, construindo e lutando por sua identidade profissional docente.

É importante, também, a preocupação do Programa com a identidade docente, pois a construção desta identidade é uma das condições para sua profissionalização, na perspectiva apontada por Veiga (2009). Além disso, neste processo de construção, faz-se presente as dimensões de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, conforme Veiga (2009) aponta, a partir de Nóvoa (1992).

Nos conteúdos desenvolvidos nas ações do Programa, mais uma vez percebemos uma articulação com as políticas institucionais, sobretudo quando se destaca o trabalho com o planejamento de ensino e sua articulação com os documentos institucionais e, sobretudo, com o projeto pedagógico de curso.

Percebemos a partir das falas das professora Ana Rosa e Leocy, uma concepção de formação baseada na reflexão sobre a prática, que se sustenta a partir do subsídio teórico disponível. Conforme destaca a professora Leocy, o governo federal fornece alguns subsídios teóricos, legais, metodológicos e indica tendências que influenciam as ações do Programa, tais como a tendência histórico-crítica, a complexidade, o construtivismo e o sócio-interacionismo. Estas tendências são discutidas no Programa, possibilitando a reflexão do professor sobre em quais tendências se sustentam sua prática, bem como quais ele procura afirmar no seu trabalho. Esse trabalho de pensar a prática sob o ponto de vista de uma reflexão teórica é por vezes árduo e difícil, por essa razão, no Curso Prática Docente no Ensino Superior, além de ser fornecido todo um aporte teórico, são pensadas algumas estratégias metodológicas, para que o professor consiga se localizar e possa, conforme as recomendações da equipe do Programa, pensar em desenvolver atitudes que contemplem a inovação, a flexibilidade, a reflexão e a inclusão.

Pela fala da professora Leocy, podemos identificar uma preocupação com a articulação entre a teoria e a prática. A professora destaca que a equipe do Programa percebe que os professores conseguem se apropriar das ferramentas e recursos pedagógicos e conseguem compreender que existe uma teoria que sustenta a sua prática, analisando as tendências pedagógicas, conseguindo localizar as práticas que já desenvolvem em determinada fundamentação teórica e, assim, procuram se aprofundar em determinada teoria e estratégia de ensino, buscando caminhos para suas práticas.

A articulação entre a teoria e a prática nas ações de formação de professores possibilita o processo de desenvolvimento profissional docente, na perspectiva apontada por Dias (2010),

bem como se aproxima da concepção do professor como agente social, cujo processo de formação considera os conhecimentos sólidos na docência e a unicidade entre teoria e prática, conforme indica Veiga (2009). Neste sentido, o processo de reflexão crítica sobre a prática possibilita que a prática seja objeto de investigação, dentro de uma concepção de inovação edificante, segundo Veiga (2009). Assim, a indissociabilidade entre teoria e prática possibilita o rompimento com uma concepção de formação voltada meramente para a compreensão dos aspectos técnicos da prática docente, situando, portanto a dimensão da *práxis*, por meio do diálogo crítico e reflexivo entre teoria e prática. A possibilidade de o professor conhecer, nas ações do Programa, as diferentes tendências pedagógicas, possibilita a aquele, elementos para avaliar de forma mais consistente o seu trabalho.

As estratégias metodológicas adotadas nas ações de formação continuada também revelam a concepção de formação do Programa. Neste sentido, a formação é um processo dialógico tendo em vista a promoção da aprendizagem; é flexível, considerando as necessidades e interesses individuais ou coletivos dos professores, devendo garantir a autonomia do facilitador, tendo em vista as necessidades que se apresentam na turma; e deve considerar as experiências dos professores, na perspectiva de uma abordagem experiencial.

A professora Leocy, ao se referir ao curso Prática Docente no Ensino Superior, destaca a importância de um diálogo entre o facilitador e o professor para promover a aprendizagem, tendo em vista toda a fundamentação teórica e reflexão que o curso proporciona. Neste sentido, os referenciais teóricos, previstos no planejamento, podem ser aprofundados no decorrer do curso, dependendo das necessidades da turma, portanto, não são obrigatórios. Daí a importância do diálogo para atender aos interesses, sejam individuais ou coletivos, dos professores. O facilitador tem, portanto, autonomia, para verificar, diante do conteúdo básico definido para o curso, quais as necessidades que se apresentam, até mesmo pela heterogeneidade da turma, pelas diferentes formações dos professores e diferentes níveis de conhecimento. Nesta perspectiva, o curso procura ser flexível, sendo utilizado como estratégia de estudo dirigido, conforme destacou a professora Leocy.

As professoras Roseane e Rosana destacam a importância de considerar as experiências que os professores possuem, para então construir um diálogo com eles e poder mostrar outras possibilidades, ajudando-os a compreender em quais fundamentos teóricos se assentam suas práticas. A professora Rosana destaca, ainda, a importância de se ter um curso que se inicia organizado em torno da troca de experiências dos docentes, como professores e alunos, no âmbito da abordagem experiencial, pois as experiências cooperam para o próprio

processo de crescimento e amadurecimento profissional do docente que já possui algum tempo de trabalho e aqueles que estão iniciando. Neste trabalho, a professora Rosana considera ser importante que os professores reflitam sobre suas experiências, conheçam possibilidades e, a partir dos temas discutidos, possam despertar para maior sensibilidade para a formação pedagógica.

O diálogo, como princípio metodológico, na perspectiva apontada por Freire (1987), ao ser incorporado nos processos formativos continuados, possibilita a democratização das relações estabelecidas entre formadores e professores, sujeitos autônomos no processo de construção do conhecimento, quando articulado à reflexão sobre a prática.

No que se refere à abordagem experiencial (ou biográfica) de formação, encontramos sua fundamentação em Josso (2002). Neste sentido, esta abordagem situa-se em uma perspectiva epistemológica e metodológica, que busca resgatar as trajetórias de formação pessoal e profissional, bem como as experiências individuais e coletivas dos professores, sendo um importante instrumento para a compreensão do processo de desenvolvimento pessoal e profissional docente. Neste sentido, as possibilidades que se apresentam por meio das narrativas podem fortalecer os processos formativos dos professores universitários, por considerar suas experiências.

Outro ponto que merece atenção é a utilização de expressões como “atualização” e “capacitação”, que são frequentes na fala da professora Suely: *Todos nós precisamos de uma atualização da nossa capacitação [...] a gente está oferecendo ações que facilitem a atualização permanente, a capacitação permanente de todos nós.*

Segundo a professora Leocy,

[...] A lei aponta a questão de que a formação dos professores, a formação continuada, deva acontecer articulada com os programas de pós-graduação [...] apesar de a gente usar a expressão formação continuada, ele está muito no campo da atualização, o desejável é que ele tenha um curso de maior fôlego como uma especialização, como um mestrado, um Doutorado. Então, isso com certeza vai se dar com o amadurecimento do Programa.

Neste sentido, revela-se uma concepção de formação que inclui a dimensão da atualização. O termo “atualização”, utilizado com frequência em discursos e documentos oficiais, acaba conferindo um sentido restrito ao processo formativo, estando vinculado a uma concepção reducionista, a um modelo clássico de formação de professores, conforme aponta Candau (1996). Percebemos, porém, que o Programa visa a superar com esta concepção, por meio da articulação com a pós-graduação.

Diante dos fundamentos teórico-metodológicos do processo formativo que norteiam as concepções e propostas das ações do Programa, expressos nos discursos dos nossos interlocutores e nos documentos institucionais, entendemos que ao mesmo tempo em que o curso Prática Docente no Ensino Superior, uma das principais ações do Programa, está estruturado em torno de competências e habilidades, o Programa procura fortalecer práticas de ensino e de gestão “competentes, integradas, críticas, inclusivas, éticas, investigativas e emancipatórias” (UFPA, 2011a). Neste sentido, passamos a refletir: será que não existe uma contradição? Será que um processo de formação de professores que gira em torno de competências e habilidades possibilitaria a criticidade e a emancipação do sujeito? A noção de competência, situada também nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA (UFPA, 2005), não pode ser apropriada equivocadamente pelos professores universitários, estando vinculada à ideia de adaptação às exigências do mercado de trabalho, com o ideário de adaptabilidade e empregabilidade?

A partir desta reflexão, embora haja uma multiplicidade de concepções sustentadas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, com visões pedagógicas diferenciadas, sustentamos a necessidade de clareza e coerência no emprego das terminologias que definem as concepções e ações de formação continuada de professores universitários, tendo em vista a necessidade de fortalecimento dos processos de crítica e emancipação do sujeito, tal como o próprio Programa também se propõe. A assimilação de terminologias sem nenhum fundamento teórico pode gerar um modismo que compromete uma proposta de formação.

4.3 Desenvolvimento das ações e suas contribuições para a formação docente

Dentre as ações desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada da PROEG, no eixo de docência, encontramos cursos, ações, oficinas e propostas de trabalho especificamente de natureza didático-pedagógica para auxiliar o docente. Neste sentido, a professora Nazaré explica que *aqui vai uma série de mecanismos [...] a respeito do aspecto teórico, científico, das metodologias de ensino e de aprendizagem [...] instrumentos de tecnologia [...]*. As oficinas de tecnologias de informação e comunicação têm despertado um maior interesse nos professores, devido, sobretudo, à carga horária mais “leve” por serem oficinas e pela possibilidade de construção do próprio material de aula, não sobrecarregando o tempo do professor, conforme destacou a professora Ana Rosa.

A professora Suely menciona que o Programa não organiza apenas cursos, mas também atividades como oficinas e seminários, com uma carga horária mais reduzida, objetivando possibilitar a participação do professor e evitar evasão. Segundo ela, *não é aquela carga horária de 20, 40, 50 horas, mas tudo que venha facilitar o desempenho do docente e a melhoria do ensino de graduação.*

Além disso, o fórum de graduação representa, também, um espaço de formação, conforme a professora Leocy. O Programa tem a intenção de que as ações de formação realizadas no fórum sejam ampliadas para o formato de oficinas, tendo em vista a possibilidade de participação de um público maior, pois a intenção é ampliar a adesão dos professores e gestores ao Programa.

Segundo a professora Ana Rosa, a maioria das ações do Programa são desenvolvidas na capital, Belém, devido a maior demanda de professores que se apresenta. Porém, os professores que atuam nos *campi* do interior do Estado, também podem participar dessas ações em Belém devido sua curta duração, bem como são contemplados com algumas ações, a partir do deslocamento dos facilitadores.

A professora Ana Rosa destaca que existem ações com demanda espontânea e outras com demanda aberta. As ações com demanda espontânea são solicitadas pelas unidades acadêmicas, que pedem o apoio da PROEG para trabalhar com uma temática específica voltada para uma necessidade sentida pelos professores. As ações com demanda aberta são voltadas para todos os professores da UFPA interessados em cursar o que é ofertado pelo Programa.

A professora aponta, ainda, que desde o ano de 2011, a equipe da PROEG percebeu que os institutos começaram a se organizar para desenvolver ações de formação continuada, como foi o caso do Instituto de Tecnologia da UFPA (ITEC), que chegou a realizar um fórum de graduação em 2011, bem como a desenvolver cursos de nivelamento voltados para os alunos. Segundo a professora Suely, [...] *ele busca parceria aqui, mas eles que se preocuparam em fazer com que o seu corpo docente tenha essas orientações no que se refere ao aprimoramento da ação docente na graduação.* Porém, a professora Ana Rosa não sabe até que ponto os professores aceitariam ou apoiariam uma ação vinda da unidade acadêmica. Segundo ela, [...] *a impressão que me dá é que os professores atribuem mais essa ação à administração superior mesmo. E como a gente já está com um Programa no ar, eles se engajam.*

No que se refere à avaliação das ações do Programa, a professora Nazaré explica que ela é realizada a cada conclusão de um curso, para saber o que não deu certo, procurando-se sempre uma resposta para saber a satisfação daqueles que frequentaram o curso. Já a professora Suely complementa que esta avaliação é feita por meio dos depoimentos dos professores e pela de um formulário de avaliação ao final de cada ação.

O Programa dispõe de um recurso financeiro específico para desenvolver suas ações. Segundo a professora Nazaré, existe um recurso que é destinado ao Programa de Formação Continuada da PROEG, para custear despesas com facilitadores que vêm de fora do Estado, com passagens, diárias e com o material para realizar as ações. A professora informou que na medida do possível tenta-se utilizar professores e técnicos da própria instituição. Porém, as ações têm um custo, por menor que seja, incluído na proposta orçamentária. Estes recursos, segundo a professora Ana Rosa, estão dentro do plano de ação anual da PROEG, passando a figurar desde o final de 2010. Os recursos são investidos também no pagamento dos facilitadores, tanto externos, quanto os da própria instituição, conforme informa a professora Leocy. Por não ser um recurso grande, acaba-se restringindo o desenvolvimento de ações externas, nos *campi* do interior. Porém, mesmo com um tímido apoio financeiro, algumas ações de formação são desenvolvidas no interior, sendo os recursos aplicados nos deslocamentos dos professores, conforme explicou a professora Ana Rosa.

Vale ressaltar a necessidade da defesa, pela PROEG, de um recurso financeiro maior para o desenvolvimento das ações do Programa, considerando sua relevância institucional, até mesmo analisando as possibilidades dos recursos oferecidos pelo Reuni, uma vez que este destaca a dimensão de *Atualização de Metodologias e Tecnologias de Ensino-aprendizagem*. Certamente, a aprovação do Programa nos conselhos superiores possibilitará também a ampliação deste recurso.

Dentre os termos empregados para denominar aqueles que trabalham na condução das atividades de formação, no plano do curso Prática Docente no Ensino Superior (UFPA, 2010c), encontramos tanto o termo “professores” (p. 3 e p. 18), quanto o de “mediador” (p. 19). No discurso de nossas interlocutoras, encontramos o de “facilitador”, utilizado pelas professoras Ana Rosa, Suely e Leocy, e o de “professor formador”, utilizado pela professora Rosana. Segundo a professora Nazaré, dependendo do tema que é discutido na ação de formação, professores de outras instituições são convidados para ministrar aulas e oficinas.

Nossas interlocutoras não especificaram as diferenças de significado entre os termos empregados. Porém, em nossa compreensão, o termo “professor formador” apresenta uma

dimensão mais abrangente, sendo, portanto, mais adequada a sua utilização, pois, ao situar o vocábulo “professor”, confere um caráter profissional de valorização do trabalho que é desenvolvido, sendo a docência uma atividade especializada, conforme defende Veiga (2009), que não se restringe, portanto, apenas à função de “facilitar”, mas de formar, educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, tarefas apontadas ainda pela citada autora. Entretanto, respeitando a denominação empregada pela maioria de nossas interlocutoras, utilizamos neste trabalho o termo “facilitador” para se referir ao profissional que atuou no Programa.

O curso Prática Docente no Ensino Superior, desenvolvido pelo Programa, é ofertado em caráter não obrigatório, na modalidade semipresencial, com uma carga horária total de 40h (20h não presenciais e 20h presenciais). Em 2010 e 2011, cinco turmas¹² do curso foram constituídas, atendendo 82 professores do *campus* universitário de Belém e 40 professores do *campus* universitário de Altamira, em um total de 122 professores atendidos (UFPA, 2011b). Para a formação das turmas, a PROEG articula-se com os Institutos da Universidade, indicando que o papel dos institutos é “definir, junto com a CAAD, o período presencial do curso; providenciar a inscrição dos participantes e encaminhar à CAAD; providenciar, se necessário, equipamento e local para a etapa não presencial; providenciar equipamento e local para a etapa presencial” (UFPA, 2010d, p. 5). Os próprios institutos, então, contribuem com a divulgação do curso e inscrição dos professores.

Sobre o processo de planejamento deste curso, a professora Ana Rosa explica que foram meses de elaboração, tendo a equipe elaborado textos riquíssimos, porém, ficou muito denso e foram feitos ajustes. Segundo a professora Suely, as professoras que conceberam este curso são da UFPA, com exceção de uma professora de outra instituição, sendo que todos possuíam habilidades e competências inerentes à área da educação, com duas professoras graduadas em pedagogia e mestres em educação, uma professora graduada em pedagogia, mestre e doutora em educação e uma professora bacharel e licenciada em Ciências Sociais e mestre em educação.

Estes professores tomaram por base a sua prática docente e suas vivências, estudaram muito, fizeram várias discussões, viram as necessidades e definiram as temáticas a serem abordadas no curso. A professora Leocy destaca que para gerar o planejamento deste curso,

¹² Em 2010, foram formadas duas turmas: Uma em Belém, atendendo 31 professores do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN) e uma em Altamira, atendendo 40 professores deste campus, totalizando 71 professores atendidos em 2010 pelo curso. Em 2011, três turmas foram formadas em Belém: uma que atendeu 17 professores do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), outra que atendeu 20 professores do Instituto de Tecnologia (ITEC) e uma turma avulsa, que atendeu 14 professores de institutos diversos, totalizando 51 professores atendidos em 2011 (UFPA, 2011b).

uma equipe interdisciplinar passou quatro meses, sempre com reuniões semanais, discutindo a concepção do curso. A professora Roseane reforça que este processo de planejamento se deu por meio da discussão e dos relatos de experiências dos facilitadores, que percebiam as dificuldades de sala de aula.

Os professores não participaram da seleção dos conteúdos discutidos no Curso Prática Docente no Ensino Superior, pois, segundo a professora Roseane, a equipe não sabia quem seriam esses professores, porém, definiu conteúdos básicos da formação pedagógica.

O percentual de 89,47% dos professores apontou que não foi consultado quanto aos conteúdos que iriam ser abordados no curso, sendo que “o conteúdo já tinha sido definido” (professores dos cursos de Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações), porém, segundo uma professora do curso de Arquitetura e Urbanismo, “[...] *a professora foi extremamente hábil e acessível e possibilitou certa abertura para a colocação das expectativas, que de certa forma conduziram a dinâmica do grupo. Mas, com certa limitação, obviamente*”.

Quanto aos conteúdos discutidos durante o curso que foram relevantes para o exercício da docência, os professores participantes destacaram as leituras e discussões sobre concepções de ensino, avaliação da aprendizagem, planejamento de ensino, a importância da seleção dos conteúdos, método dialógico e pedagogia situada, aprendizagem significativa, estratégias metodológicas, técnicas de seminário, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, novos instrumentos pedagógicos voltados a utilização da informática, em particular da Internet e relação entre aluno e professor. As trocas de experiências entre os professores realizadas no decorrer do curso também foram consideradas relevantes.

Dentre os procedimentos metodológicos (UFPA, 2010c) adotados no processo de formação, o plano de curso destaca que na primeira etapa, não presencial, a utilização da Plataforma *Moodle* (Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA), que disponibiliza materiais como o “guia didático do curso, arquivos dos textos a serem trabalhados, *links* para *sites* e *blogs* de interesse para pesquisas e complementação do material didático, fragmentos de filmes” (UFPA, 2010c, p. 18). Esta etapa é acompanhada pelos formadores do curso, que utilizam, com os alunos, as seguintes ferramentas do *Moodle*: “fóruns eletrônicos, correio eletrônico, diários, atividades (com envio de arquivos), entre outras” (UFPA, 2010c, p. 18).

A professora Roseane destaca que é disponibilizado ao professor um *CD-ROM* também, com o mesmo conteúdo disponível na Plataforma. A professora menciona, ainda, que é um denso conteúdo, que não necessariamente será trabalhado em sua íntegra, mas está

disponível como referencial para o professor. A professora Rosana ressalta a necessidade de fazer uma revisão do material [...] *que foi listado como material básico da bibliografia, porque esse professor tem pouco tempo pra ler [...] porque eu acho que foi uma carga muito grande.* A professora Rosana indica que havia um conjunto de atividades que os professores postavam na Plataforma, bem como trocavam ideias entre si. Segundo os professores, eles realizaram discussões e trocas de experiências através de fóruns de debate. Os professores fizeram leituras preliminares nesta etapa, para posteriormente participarem dos encontros presenciais.

O guia didático do curso (UFPA, 2010b) indica que o tempo desta etapa é de duas semanas, conforme a disponibilidade do professor, além de apontar a necessidade de interação, por meio de esclarecimentos de dúvidas, realização das atividades e troca de experiências, sobretudo por meio dos fóruns eletrônicos. A equipe do curso recomenda, ainda, que, nesta etapa, o professor faça seu percurso de acordo com o que for mais interessante para seu estudo, pois cada eixo do curso tem um caráter independente.

Na segunda etapa, presencial, os formadores adotam os seguintes procedimentos: “aulas expositivas dialogadas; trabalho em grupo; dinâmicas para integração, estudo e socialização; fragmentos de vídeo para debate; troca de experiências; exercício de planejamento” (UFPA, 2010b, p. 8).

O guia didático ressalta que “as diversas linguagens incluídas no curso podem favorecer o interesse pelas temáticas do curso, estimular a participação e favorecer a aprendizagem” (UFPA, 2010b, p. 8). Embora o guia não tenha destacado quais seriam estas linguagens, depreendemos que, por propor a apresentação de filmes, dinâmicas, leituras, dentre outras estratégias, pode-se explorar diferentes tipos de linguagem (escrita, visual, corporal, musical etc.).

Segundo os professores, na etapa presencial, ocorreram aulas expositivas dialogadas e participativas, com discussões e debates, atividades em grupos, dinâmicas, apresentação de filmes e fragmentos de vídeos, exercícios de planejamento, atividades de socialização de experiências e saberes, leituras dirigidas, apresentação de seminários e relatórios, utilização de técnicas como “tempestade de ideias”, pesquisas e apresentação de práticas. Uma professora do curso de Arquitetura destacou que, na etapa presencial, chamou-se a atenção para as [...] *teorizações pedagógicas atuais.* Uma professora dos cursos de Biologia e Biomedicina acredita que *faltou mais prática e aplicação.*

Em nossa compreensão, as dificuldades sentidas pelo professor universitário, no decorrer do trabalho pedagógico, provocam o anseio por ações de formação que incluam a dimensão da prática, o que representa, muitas vezes, uma tentativa desse professor em procurar respostas imediatas para os problemas que ele tem encontrado no exercício do magistério. Porém, as discussões teóricas são de fundamental importância para a reflexão do professor sobre sua prática, garantindo mais possibilidades para o fortalecimento de uma inovação edificante que confira autonomia ao professor na condução de estratégias metodológicas que melhor se adequem à realidade de sua prática, que é seu objeto de investigação.

Sem dúvida, não queremos fazer aqui uma apologia às ações que se concentrem excessivamente em discussões teóricas, mas enxergamos a necessidade de uma articulação entre a teoria e a prática, na medida em que os condutores do processo formativo possam apontar possibilidades metodológicas para o trabalho pedagógico, tendo em vista que possivelmente um curso excessivamente teórico não irá chamar a atenção do professor. As estratégias metodológicas adotadas nos encontros presenciais, conforme os professores participantes apontaram, parecem garantir possibilidades para esta articulação entre teoria e prática, na medida em que possibilitam a socialização de experiências, o diálogo e a participação dos professores envolvidos.

Analisando os procedimentos metodológicos do curso, podemos compreender as possibilidades de interação e reflexão que as estratégias podem propiciar, tanto por meio do ambiente virtual de aprendizagem, quanto por meio da socialização no encontro presencial. Assim, identificamos uma ruptura com metodologias tradicionais, com ênfase em aulas expositivas centradas somente no formador. A dimensão da *práxis* formativa pode se consolidar, caso os procedimentos sejam desenvolvidos estabelecendo o diálogo entre o conhecimento teórico, situado nos conteúdos definidos em cada eixo, e as estratégias presenciais e virtuais de socialização, dentre outras que revelam a dimensão da prática vivenciada e dos saberes da experiência dos professores.

Vale ressaltar a importância de estratégias permanentes de acompanhamento na etapa não presencial, tendo em vista o incentivo à utilização dos recursos disponíveis, sobretudo os fóruns de discussão, bem como o estímulo à participação na etapa presencial, que é subsequente. Dentre as justificativas para a primeira etapa do curso não ser presencial, encontramos: “o estudo não presencial ao longo de duas semanas pode contribuir para tornar o estudo presencial mais produtivo, rico e interessante” (UFPA, 2010b, p. 8). Certamente, este

tempo prévio para o estudo e a interação a distância pode contribuir sobremaneira para potencializar a etapa presencial. Na visão da professora Roseane, quando se inicia a etapa presencial, o facilitador já conhece praticamente a turma, sabendo de suas histórias e seus interesses, bem como sabe quais são os que pouco acessaram a Plataforma, ou por medo de responder, de se expor, ou por desinteresse, dentre outras razões. A professora acrescenta que os professores ainda tem medo de se expor, de responder, tal como o aluno.

Uma possibilidade que pode ser vislumbrada é a realização de um encontro presencial antes do período de acompanhamento a distância, diante da importância de estabelecer um vínculo entre formadores e professores participantes do curso.

O processo avaliativo do curso (UFPA, 2010c) sustenta-se por meio da avaliação contínua das atividades desenvolvidas, sendo que a frequência de no mínimo 75% nas atividades presenciais possibilita a certificação. Nos documentos a que tivemos acesso, não identificamos as estratégias adotadas para o desenvolvimento do processo de avaliação contínua dos professores. Porém, conforme depoimentos das entrevistadas, entendemos que tal processo possibilita mecanismos permanentes de acompanhamento e intervenção sobre as dificuldades sentidas durante o processo de ensino-aprendizagem. A professora Rosana explicou que trabalhou com a co-avaliação, com uma avaliação compartilhada entre os professores. Como atividade de encerramento do curso, a professora solicitou, a partir das discussões sobre o planejamento das atividades didáticas, que eles pensassem a organização de uma situação didática, em um determinado período de tempo, para então apresentar aos seus pares, que os avaliariam e sugeririam outros encaminhamentos.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os professores mencionaram que esta se deu por meio da frequência, trabalhos, leituras, seminários, simulação de práticas, da realização das atividades propostas em cada módulo, da participação nos fóruns de discussão presenciais e não presenciais e da elaboração de um plano de ensino. Duas professoras afirmaram que não houve avaliação, porém, *a instrutora buscou ‘acompanhar’ as necessidades de cada um, individualmente* (professora do curso de Engenharia elétrica).

Os professores avaliam o curso e o mediador (formador), “por meio da manifestação oral, devidamente registrada, e do preenchimento de instrumento avaliativo [...] Os registros avaliativos serão considerados, se necessário para redefinição do curso” (UFPA, 2010c, p. 19). Tivemos acesso a um dos instrumentos de avaliação da etapa não presencial, pelo qual constatamos a existência de itens relativos ao atendimento das expectativas, ao alcance dos objetivos, à carga horária, ao material didático, à assimilação dos conteúdos trabalhados, ao

acesso à Plataforma *Moodle*, à coordenação do curso, ao apoio técnico da Plataforma e à própria participação do professor. O papel do moderador, também, é avaliado, por meio de itens relativos à comunicação com ele, ao domínio do conteúdo, ao aproveitamento do tempo, à linguagem utilizada e ao seu desempenho geral. A professora Roseane destaca que esta avaliação do curso é feita também de forma discutida, durante o trabalho de formação e no final. Quanto à avaliação do curso, os professores destacaram que responderam um pequeno questionário ao final, disponibilizado na Plataforma *Moodle*, bem como foi feita a avaliação geral pelo grupo.

A possibilidade de avaliação do curso pode fortalecer as atividades desenvolvidas pelo Programa, tendo em vista as dificuldades sentidas pelos professores, suas necessidades e anseios para a abordagem de novas temáticas, as estratégias metodológicas que podem ser vislumbradas, dentre outros aspectos relevantes.

Sobre o processo de planejamento inicial que gerou o Programa, a professora Leocy destaca que foi feita uma mobilização de demanda, durante uns quatro ou cinco meses, por meio de consulta pública às faculdades, institutos e *campi*, unidades que encaminharam as demandas de cursos e apontaram suas necessidades, possibilitando à equipe da PROEG o agrupamento de cursos e a definição de temáticas como planejamento, gestão acadêmica e tecnologias de informação e comunicação. Na medida em que o Programa vai sendo executado, outras necessidades são sentidas pelos professores, possibilitando a criação de outros cursos, bem como as atividades que já vinham sendo desenvolvidas são readequadas. O planejamento, portanto, ocorre anualmente, e é revisto semestralmente, conforme informou a professora Leocy. A professora destaca, ainda, que para uma atividade de formação ser desenvolvida, é elaborado um projeto que está articulado à concepção, à ideia do Programa, e este projeto tem a possibilidade de ser alterado.

Ainda sobre esse processo de planejamento, a professora Suely mencionou que, nas ações, de modo geral, se reúne com o facilitador para orientá-lo acerca dos objetivos do Programa, do que se quer atingir. O facilitador que *é convidado é aquele [...] que tem tendência para a temática que o Programa está oferecendo naquele momento [...] com competência para tratar determinados assuntos [...]* (Professora Suely). Neste sentido, eles elaboram o plano do curso e apresentam à equipe do Programa. Os facilitadores são da própria Diretoria de Ensino, da CAAD e de outras unidades da UFPA, como o ICED, mas também o Programa conta com o envolvimento de professores externos à instituição, segundo destacou a professora Suely. A professora Leocy informou que o Programa tem recurso para

pagar os facilitadores, mas, por vezes, há uma dificuldade de identificar um facilitador, pois [...] *não é só identificar um facilitador, ele precisa estar alinhado e compreendendo o quê que é o Programa, compreendendo qual é a intenção.*

A cada trabalho que é finalizado, novas expectativas são levantadas e os professores sugerem temas e cursos. E, a partir daí, a equipe do Programa pensa a viabilidade, planeja e verifica facilitadores para atender aquela demanda, segundo a professora Leocy.

A articulação do Programa com as unidades acadêmicas se dá por meio de vários canais de diálogo, de acordo com a professora Leocy. Um dos canais é por meio do contato da Pró-Reitora de Ensino de Graduação com estas unidades, trabalhando de forma integrada com elas, por meio de reuniões e visitas aos institutos e aos *campi*, dialogando com eles, escutando e trazendo demandas. Outro canal de diálogo é o fórum de graduação, uma das frentes mobilizadoras, no qual a articulação se torna mais viva, pois nele os representantes das unidades se manifestam e conhecem o Programa e o fórum, sendo também, um espaço de formação e mobilização dos gestores, por meio da discussão de temas que possam subsidiar a tomada de decisões na gestão acadêmica. Além disso, a articulação se dá por meio do próprio atendimento diário das unidades na PROEG, que permitem uma relação mais próxima.

Não há diferença entre as ações de formação desenvolvidas para professores iniciantes e ações para os professores veteranos, segundo a professora Suely. Esta diferença só se dá na formação de gestores. A professora destaca, ainda, que os iniciantes precisam conhecer a estrutura da instituição na qual trabalham, mas muitos professores veteranos também não conhecem [...] *então, tanto um quanto outro precisa das mesmas orientações.* Em geral, a maior adesão ao Programa é dos professores novos, conforme destacou a professora Leocy, mas muitos professores veteranos, também, optam por participar do Programa.

Para a professora Rosana, os professores que estão no início de carreira têm necessidades diferentes dos professores que têm uma longa trajetória. Segundo ela, esta heterogeneidade tem alguns problemas, por não permitir o aprofundamento de algumas discussões que precisam ser aprofundadas, porém, a troca de experiências acaba permitindo, por exemplo, que o professor iniciante aprenda com aquele que tem mais experiência.

No que se refere à instituição da obrigatoriedade da formação, identificamos na fala da professora Nazaré uma preocupação em criar uma resolução superior que institua a obrigatoriedade da formação para os bacharéis (não excluindo os licenciados, porém, não os obrigando) como regime que [...] ele deve cumprir, inclusive durante o período do seu estágio probatório.

Existia, na universidade, a Resolução n. 3.738 de 07 de julho de 2008, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, que regulamentava a realização de concurso público de provas e títulos para o ingresso nas carreiras de magistério superior e do ensino básico, técnico e tecnológico na UFPA. No artigo 40 desta resolução, indicava-se: “será obrigatória a participação dos contratados em um Programa de Formação Docente ofertado regularmente pela Instituição”. Nesta resolução, não se indicava que tal processo obrigatório iria ocorrer somente no estágio probatório. Porém, esta resolução foi revogada posteriormente e substituída pela resolução n. 3.911, de 10 de novembro de 2009, que também foi revogada e deu lugar à resolução n. 4.068 de 20 de outubro de 2010.

Esta resolução, mais atual, aponta, em seu artigo 39, que “os candidatos nomeados deverão participar de Programa de Formação Inicial no Serviço Público, ofertado pela Instituição”, retirando o caráter de obrigatoriedade e indicando que o Programa é de formação inicial, dando indícios que será realizado durante o período de estágio probatório. Além disso, retira o caráter de Programa de Formação Docente, apontado na resolução n. 3.738/2008, que foi revogada. Atualmente, esta formação inicial é oferecida pela PROGEP, por meio das suas ações de acolhimento aos novos servidores.

A indicação do Programa em um mecanismo legal representa um importante passo para sua institucionalização. Porém, a instituição de sua obrigatoriedade, definida no plano de reestruturação e expansão, bem como na resolução revogada, pode provocar a resistência do professor para participar e a incompreensão da proposta e da necessidade do Programa para seu trabalho. Instituir o caráter de voluntariedade permite o exercício do “[...] direito à individualidade e ao respeito à autonomia do professor quanto à decisão de participar, ou não, do processo formativo” (VEIGA, 2010, p. 22), rompendo com o autoritarismo.

As ações desenvolvidas pelo Programa são opcionais, segundo informou nossas interlocutoras. Para a professora Leocy, a formação se dá por adesão, por meio de um processo de sensibilização de professores e gestores, que aponte a importância dessa formação. Para a professora Rosana, que também reconhece a necessidade desse trabalho de sensibilização, aqueles que optam por participar estão minimamente dispostos a abrir novas possibilidades, enquanto quem tem uma prática mais arraigada não tem interesse em se inscrever no curso. Já para a professora Ana Rosa, o caminho não seria impor, pois se não houver interesse por parte do professor não haverá diferença na sua atuação. A professora Roseane destaca, ainda, que a não participação do professor nas ações do Programa não pode ser uma punição.

Nesta mesma linha de pensamento, a professora Suely complementa que as pessoas precisam tomar consciência da importância das ações das quais participam. Se forem obrigadas a participar, não terão interesse nem comprometimento, não dando a importância que merece.

84,21% dos professores decidiram participar do curso Prática Docente no Ensino Superior por livre iniciativa. 5,26% decidiram por livre iniciativa e, também, por exigência da instituição/unidade acadêmica. Já 10,53% apontaram que decidiram participar por livre iniciativa e apontaram também a necessidade da melhoria de seu desempenho pedagógico. Na visão de uma professora do curso de arquitetura e urbanismo, a decisão por participar do curso se justifica pelo fato de que até então sua atuação docente foi mais intuitiva, por meio da observação de outras práticas e através de estudos individuais que lhe auxiliassem na docência.

A professora Ana Rosa aponta que cursos com conteúdos pedagógicos densos não atraiu muitos professores. Portanto, foi necessário mudar de estratégia, a partir de um trabalho com conteúdos mais compreensíveis para os professores, principalmente por se tratarem, em sua maioria, de professores bacharéis. Segundo a professora Ana Rosa, na medida do possível, o Programa busca relacionar os conhecimentos pedagógicos com os conhecimentos específicos da área de atuação do professor, dependendo da área de atuação do facilitador, sendo geralmente possível nos cursos de demanda espontânea, solicitados pelas unidades acadêmicas, pois trabalham com professores da mesma área de atuação.

A professora Roseane defende a necessidade da formação do facilitador ser também continuada, sobretudo considerando as áreas específicas, metodologia para as áreas específicas, por exemplo. Segundo ela, a equipe está pensando em trazer pessoas de fora, porque existem coisas que são básicas, porém outras que são específicas mesmo.

A turma que a professora Rosana se refere era heterogênea, formada por professores com diversas formações. Neste caso, os formadores, cuja formação é no âmbito das licenciaturas, pensavam na possibilidade de uma discussão por área, que se dava a partir de metodologias, como trabalhos em grupo, pelas quais os professores pudessem discutir problemáticas das suas práticas, específicas de suas áreas de conhecimento.

Segundo a professora Leocy, o projeto pedagógico de cada curso é uma ferramenta para o facilitador estabelecer o diálogo entre os conhecimentos pedagógicos e os específicos de cada área, tendo em vista as adaptações, até mesmo porque as dificuldades e dúvidas apresentadas pelos professores, por vezes, se diferenciam conforme o curso de atuação. Neste

sentido, aqueles facilitadores que assumiram turmas nas quais havia professores de diversas áreas, foram os mais exigidos.

O quantitativo de 78,95% apontou que o curso estabeleceu relação entre os conhecimentos pedagógicos e a sua área específica de atuação, pois, para estes, *“o conteúdo foi voltado para a prática docente em cada área de atuação e ao grupo em geral”* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo); *“durante todo o curso foram realizados debates que permitiram estabelecer conexão entre os tópicos estudados e a atuação cotidiana”* (professor dos cursos de Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações); *“a preocupação foi de adequar junto aos alunos de acordo com cada curso”* (professora dos cursos de Odontologia e Nutrição); *“foi possível associar os conhecimentos disseminados com a minha atual prática no ensino”* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo); *“havia professores dos diversos cursos do ITEC e a troca de experiências foi enriquecedora”* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo).

Embora reconhecendo que a relação entre esses conhecimentos foi estabelecida, dois professores apontaram algumas limitações: [...] *“não pudemos aprofundar porque existiam poucos alunos na sala e a demanda era completamente diferente, cada curso tem sua necessidade específica. Sou da saúde e ouvi colegas de exatas, humanas,... Foi construtivo, mas diferente”* (professora do curso de Odontologia); *“foi disponibilizada muita literatura com linguagem pedagógica e muitos de nós, sentimos dificuldade na compreensão de várias terminologias que não fazem parte de nossa área específica”* (Professora dos cursos de Biologia, Biomedicina, Medicina e Farmácia).

Podemos compreender que os facilitadores reconhecem a necessidade da articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da área de atuação dos professores, pois eles adequaram os conteúdos do curso para as diferentes áreas, consideraram o projeto pedagógico dos cursos, promoveram debates e trocas de experiências entre os professores, bem como realizaram trabalhos em grupos constituídos por professores da mesma área de atuação. Além disso, alguns professores participantes conseguiram estabelecer conexões e relacionar os conteúdos trabalhados no curso com sua área de atuação e seu trabalho pedagógico. Porém, o denso conteúdo pedagógico e a falta de aprofundamento, devido às diferentes demandas e às necessidades que se apresentaram, foram duas limitações apontadas pelos professores participantes que precisam ser consideradas pela equipe de gestão e formação do Programa.

É importante que o Programa considere a necessidade de fortalecimento da articulação da formação pedagógica com os conhecimentos específicos de cada área, sobretudo pelo reconhecimento das discussões que têm sido feitas pelas didáticas específicas, consolidando, além da indissociabilidade entre teoria e prática, a relação entre conteúdo e forma, sendo que a forma pode ser diversificada, conforme a área do conhecimento.

Um dos caminhos que pode fortalecer esta articulação é encontrado na abordagem da formação contemplada no Programa de Formação Continuada da Univali, que abrange uma dimensão institucional e uma específica, sendo que a dimensão institucional abrange a realidade da instituição e temáticas mais amplas que compreendem o trabalho docente universitário, enquanto a dimensão específica aborda conhecimentos específicos da área de atuação do docente e as necessidades de cada curso de graduação. Nesta dimensão específica, os formadores são os próprios docentes de seus respectivos cursos, que ficam responsáveis pela formação de seus pares, após passarem também por um processo de formação de formadores (FERRI, 2009).

Um dos problemas enfrentados no Programa é o fato de sua equipe ser reduzida, o que dificulta o atendimento das demandas, cada vez maiores devido a uma boa adesão dos professores, e o acompanhamento dos resultados, conforme assinalou a professora Leocy, complementando, ainda, que este acompanhamento é um dos próximos passos do Programa.

Identificamos a problemática da ausência de um espaço físico apropriado para desenvolver as ações de formação continuada, que são realizadas dentro da própria UFPA, em espaços disponibilizados pelas faculdades e institutos. Esta problemática foi sentida pelas professoras Nazaré, Ana Rosa, Suely e Leocy. As ações precisam ser programadas com antecedência, devido à grande demanda. A problemática acentua-se quando se desenvolve os cursos e oficinas de tecnologias de informação e comunicação, o que implica na necessidade de se ter um laboratório de informática específico para as ações do Programa, conforme lembrou a professora Suely. Segundo a professora Ana Rosa, o fato de não haver um espaço apropriado dificulta o agendamento e restringe o número de pessoas, quando o espaço é menor.

Torna-se um desafio, para a professora Ana Rosa, ter um espaço físico não necessariamente da PROEG, mas que seja mais fixo. Para as professoras Leocy, Nazaré e Suely, é importante ter um espaço que seja próprio da PROEG. Segundo a professora Leocy, a parceria com outra instituição seria um caminho para conseguir um espaço mais permanente

para realizar as formações, com equipamentos e infraestrutura adequados, tendo em vista que esta problemática limita as ações de formação, que poderiam ser ampliadas.

Um problema percebido pelas interlocutoras é a evasão dos professores. A professora Nazaré menciona que, logo no início, vários cursos foram realizados e notou-se que neles havia evasão. Após uma avaliação, refletiu-se que as possíveis causas seria a grande carga de conteúdos teóricos e a carga horária extensa. Segundo a professora Ana Rosa, o primeiro curso possuía 40 horas presenciais. Como isso provocou uma alta taxa de evasão, ele foi reajustado, sendo organizado em 20 horas presenciais e 20 horas a distância, para atender às características da demanda dos professores, cuja agenda é mais difícil de adequar e compatibilizar, devido aos diferentes horários que eles podem disponibilizar para participar das ações de formação. Além disso, a professora Suely ressalta, também, a dificuldade de conciliar a agenda dos professores com a dos facilitadores. Segundo a professora Ana Rosa, a taxa de evasão é ocasionada, também, pelas inúmeras atividades que o professor desenvolve na instituição, como, por exemplo, seu envolvimento com a pesquisa, com projetos e com a pós-graduação. A professora Rosana ponderou que, apesar de um grande número de professores ter se inscrito, poucos participavam do curso, destacando que [...] *numa turma de cinquenta inscritos, vinte compareciam, mas é interessante relatar também que desses vinte a maioria de fato concluía o curso*. Diante disso, a professora Rosana percebeu a dificuldade de conciliar as ações de formação com o tempo que o professor tem disponível.

A falta de tempo para participar dos processos de formação continuada é uma das consequências do processo de exploração do trabalho docente, por meio das novas exigências profissionais que se estabelecem, sobretudo no campo da gestão universitária e da produtividade acadêmica, afetando a vida pessoal e profissional do professor. Neste sentido, a falta de percepção crítica sobre esta situação, que vai se instaurando silenciosamente nos espaços acadêmicos, pode acabar justificando o desenvolvimento de uma formação continuada aligeirada e esporádica, que assim se estrutura devido à falta de tempo do professor para participar destas ações. Assim sendo, corre-se o risco de desconsiderar o processo de desenvolvimento profissional docente, no qual está incluída a melhoria das condições de trabalho, bem como a integração dos professores formativos ao tempo institucional do professor.

A professora Leocy destaca que o professor consegue liberação com a sua chefia imediata para participar das ações de formação, quando tem que estar em sala de aula no período de realização do curso, sendo importante o papel de mobilização e articulação da

PROEG com as unidades acadêmicas, bem como os gestores percebem, nos fóruns de graduação, a necessidade de apoiar esta formação. [...] *Não que eles não apoiem, eles apoiam, mas é sempre bom ter um apoio mais efetivo, mais transparente, para o professor, na questão da gente poder executar um trabalho com qualidade, onde o professor fique confortável, indo para esses cursos* (Professora Leocy). Para ela, em determinadas situações, devido ao grande interesse do professor pelo tema que vai ser discutido na formação, [...] *ele abre mão de pegar uma carga horária de descanso dele ou que ele faria outra coisa, para vir fazer o curso*. E reforça que, por este motivo, os cursos precisam da adesão do professor, não sendo obrigatórios.

A inclusão das ações de formação no plano de trabalho institucional, na carga horária institucional do professor, é um dos desafios que precisa ser considerado na UFPA, tendo em vista a minimização desta problemática da evasão. Este desafio é percebido pela professora Ana Rosa que destaca, ainda, que esta perspectiva representa um passo para a institucionalização do Programa:

Eu acho que faz parte também do processo de institucionalização isso contar dentro da carga horária do professor. Por que não? A gente não quer? Está demonstrado que há a necessidade? Que ele tem interesse ou que há a necessidade dele fazer essa formação? Então porque não? Não que seja uma coisa obrigatória, mas que se estabeleça como tempo para quem for fazer. Eu acho que cabe, talvez não toda a carga horária, porque isso poderia entrar na parte de preparação, ele poderia estar atrelando um pouco essa questão, não sei, tenho que pensar, mas eu acho que esse é um passo que também é muito importante para a consolidação do Programa.

Nesta perspectiva, institucionalmente, haveria um comprometimento com o processo de desenvolvimento profissional dos professores, aliando formação continuada e condições dignas de trabalho docente, tendo em vista que não traria uma sobrecarga na carga horária do professor. Inclui-se, também, nesse processo de desenvolvimento profissional, sua valorização profissional e salarial, que poderia se dar na progressão funcional, por exemplo.

Para a professora Ana Rosa, a inclusão das ações do Programa na jornada do trabalho do professor poderia ser acompanhada com o estabelecimento do critério de avaliação para progressão funcional ou estágio probatório. Em outro momento de sua fala, a professora Ana Rosa reforça a necessidade deste estímulo para a progressão funcional. Esta mesma necessidade é apontada pela professora Roseane, que defende que, se a carga horária de formação continuada passasse a ser obrigatória para a progressão funcional, haveria uma possibilidade dos professores atenderem a esse compromisso institucional de participar das ações de formação: [...] *talvez se passasse a contar como obrigatória, ter tantas horas de*

formação continuada num período de dois anos para essa progressão, essa poderia ser uma possibilidade dos professores atenderem esse compromisso. Que ele é institucional.

Sobre essa questão, a professora Leocy destaca a preocupação da PROEG com a possibilidade da formação continuada reverter-se em benefícios para o professor, do ponto de vista salarial e de progressão. Segundo ela, [...] *essa é uma das coisas que ainda se pensa. Não sei se por conta do Programa ser recente, de ele ser novo, a gente ainda não conseguiu articular a execução, prever já, mas nós tratamos dos passos para caminhar nesse sentido.*

Quanto à carga horária do curso, 52,63% dos professores acreditam que ela foi suficiente para atender às suas demandas de formação, tendo em vista que *o curso foi planejado com uma parte presencial e outra não presencial, garantindo tempo suficiente para o Programa desenvolvido* (professor do curso de Arquitetura e Urbanismo). Já para 47,37% dos professores, a carga horária não foi suficiente, pois *o conteúdo e a discussão são de grande interesse e necessitariam de mais tempo para aprofundamento*, conforme aponta uma professora do curso de Arquitetura e Urbanismo. Alguns professores deram indicativo da necessidade desse processo ter continuidade: *sempre queremos aprender mais* (professor dos cursos de engenharia); *a formação deve ser contínua, e, portanto não poderia ter suas demandas atendidas em um curso* (professor dos cursos de Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações); *a carga horária foi suficiente para atender aos objetivos do curso, porém acredito ser necessária maior carga horária para a formação, a qual deve ser contínua* (professora dos cursos de Engenharia Sanitária e Ambiental e Nutrição); *se não houver continuidade, a capacidade de produzir impacto no nosso desempenho é muito limitado* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo).

O percentual de 68,42% dos professores apontou que o curso considerou seu tempo de trabalho institucional, pois *foi realizado em horário sem prejuízo para as aulas* (professora dos cursos de Odontologia e Nutrição); *foi em um período sem atividade docente em sala de aula* (professor dos cursos de Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações); *foi consultado qual o melhor período* (professora dos cursos de Biologia, Biomedicina, Medicina e Farmácia); *foi em um intervalo acadêmico, com horário e local de fácil acessibilidade* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo). Para 31,58%, seu tempo de trabalho não foi considerado, não havendo justificativas.

A maior parte dos professores apontou que não há incentivos na carreira docente pelo seu envolvimento com as ações do curso, resultando no percentual de 63,16%. Apontamos a justificativa de dois professores para esta resposta: *Não há qualquer mudança substancial que*

tenha ocorrido por ter participado do curso, exceto a satisfação do conhecimento adquirido, intercâmbio de ideias com os colegas e eventual melhoria da atuação como professor (professor dos cursos de Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações); *não existe nenhum programa institucional de valorização do professor que participa desses cursos* (professora dos cursos de Engenharia Sanitária e Ambiental e Nutrição). Dentre o quantitativo de 31,58% dos professores que apontaram que existe incentivos na carreira docente pelo seu envolvimento com as ações do curso, um professor dos cursos de engenharia destacou: *Isso depende muito do interesse do próprio docente, mas é claro que é bom ter o trabalho reconhecido pela instituição. No meu caso, recebo todo apoio do ITEC*, enquanto que outra professora, dos cursos de Odontologia e Nutrição, destacou que o incentivo se dá pela dimensão da *Qualificação profissional*. Para 5,26%, que não respondeu, *incentiva em minhas ações de sala de aula, estimulando novas possibilidades para potencializar a relação ensino-aprendizagem* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo).

Segundo a professora Nazaré, a formação continuada deve ser uma preocupação permanente das universidades, uma ação contínua. A professora Ana Rosa ressalta que a equipe da PROEG está tentando organizar um sistema de acompanhamento, para garantir a continuidade da formação, sendo que o uso da Internet representa uma grande possibilidade para isso, por meio de um *chat*, *blog* ou uma rede interna de comunicação entre os professores que participam de determinada ação.

Este acompanhamento seria fundamental para se avaliar as contribuições do Programa para a formação e para o trabalho pedagógico. A professora Ana Rosa aponta que é necessária uma melhor sistematização da avaliação das ações desenvolvidas, pois esta avaliação [...] *está ficando muito no papel e mais com quem está tendo essa experiência, acompanhando os professores mais diretamente, mais os relatos que nós temos tido da equipe*. Apesar disso, a professora percebe uma tímida contribuição do Programa para a formação e para o trabalho pedagógico [...] *não só nos aspectos de diálogo pedagógico, até com a área da pedagogia mesmo, mas com a parte de recursos, de técnicas*. O Programa não atinge um número significativo de professores, mas existe um público que constantemente frequenta e passa a ver determinados aspectos com outro olhar, conforme destaca a professora Ana Rosa.

O acompanhamento contínuo do professor após a participação em uma atividade de formação é uma preocupação apontada também pela professora Suely, que vê a necessidade de sistematização deste processo. O professor, quando participa de alguma atividade, geralmente quer continuar participando de outras. Segundo esta professora [...] *não é que nós*

vamos sair daqui para acompanhar o desempenho acadêmico dele lá, mas enfim, contata com eles para ver como está, pelo e-mail, pela plataforma e eles, ao participarem de outra ação eles mesmos reconhecem o valor. Portanto, a avaliação do professor sobre as contribuições do Programa para sua formação e atuação profissional se dá também por meio dos depoimentos que são feitos por aqueles que participam regularmente das ações do Programa.

Na visão da professora Suely, as ações do Programa constituem-se como uma das iniciativas que vêm facilitar o trabalho do professor e não necessariamente venha resolver a problemática da ausência ou da fragilidade na formação pedagógica dos professores. Destaca que as ações de formação continuada não podem ser pensadas de forma isolada, apontando a necessidade de buscar parceria com as ações da pesquisa e as ações de extensão [...] *porque o ensino de graduação sem eles não tem um eco.*

Segundo a professora Suely, a maioria dos professores reconhece que essas ações facilitam seu trabalho: [...] *Eles começam a ter uma visão mais ampliada, a ver que precisa ler, que precisa se subsidiar de tópicos que possam facilitar o desempenho deles na sala de aula. Ele aprende inclusive técnicas de relacionamento, técnicas que facilitam o trabalho deles com o aluno.*

A professora Leocy destaca que é importante observar, na prática, o impacto e o significado das ações de formação continuada para os professores. Ela relatou que quando estava participando de uma ação do Programa, uma oficina de tecnologias, viu que os professores estavam muito estimulados em ter acesso a esses conhecimentos e agregar isso ao seu fazer. Para a professora, é importante ver o professor

[...] sair da condição do não sei, de entrar na condição eu posso aprender, eu posso fazer. Então, é interessante você ver um empoderamento do professor, como um crescimento pessoal, um desenvolvimento profissional [...] é muito importante para que esse professor vá criando a cultura, que possa se efetivar cada vez mais.

A professora Leocy destaca, ainda, que está previsto para o ano de 2012, um evento na área de metodologias inovadoras, para o qual os professores que participaram das ações do Programa, serão convocados para participar, representando, portanto, uma das possibilidades pensadas para o acompanhamento contínuo desses professores.

A professora Roseane sente falta deste acompanhamento do professor após sua participação nos cursos, sobretudo porque eles podem sentir dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho, necessitando, portanto, de um apoio, de alguém com quem pudesse

compartilhar estas dificuldades. Este acompanhamento possibilitaria também uma avaliação e replanejamento das ações que são desenvolvidas pelo Programa: [...] *eles podem nos trazer alguns teóricos, novas abordagens, novas possibilidades.*

A professora Roseane aponta alguns caminhos que têm sido pensados pela equipe para dar conta deste acompanhamento, como eventos com relatos de experiências e publicações dos professores das suas experiências. A ideia das publicações é também um caminho apontado pela professora Rosana. Estas publicações, segundo esta professora, representam uma possibilidade para os professores saírem do comodismo e mudarem suas práticas. Destaca que existe um interesse muito grande em mudar, mas eles têm dificuldade, até mesmo pela falta de ter com quem compartilhar. Quando o professor não consegue mudar, ele volta para aquela prática que lhe era mais cômoda, finaliza a professora.

A professora Rosana considera que as ações desenvolvidas no curso de Prática Docente no Ensino Superior foram um pontapé inicial para a formação dos professores envolvidos, sendo um momento de sensibilização e ele por si só não resolve a problemática da ausência de formação pedagógica. Essa visão se assemelha à da professora Nazaré, para quem as ações do Curso não viriam resolver a fragilidade na formação pedagógica do professor, mas seria um instrumento de grande colaboração, sobretudo para os bacharéis.

É importante, na visão da professora Rosana, um acompanhamento contínuo deste professor, acompanhamento este que deve ser pensado institucionalmente. Os próprios professores que participaram da formação conduzida pela professora Rosana sentiram a necessidade deste acompanhamento, apresentando expectativas em relação à sua permanência como uma mediadora das necessidades que eles apresentavam.

Um dos caminhos que a professora Rosana apontou para possibilitar este acompanhamento é a criação de um fórum permanente da educação superior, como espaço acadêmico de sensibilização, no qual as diferentes experiências dos docentes da instituição pudessem ser aglutinadas e divulgadas, possibilitando o envolvimento de um número maior de pessoas.

Outro caminho apontado pela professora Rosana é a possibilidade formativa que se apresenta nas experiências de discussão e acompanhamento dos projetos pedagógicos dos cursos, processo que as unidades acadêmicas podem promover, a partir do envolvimento dos professores.

As influências das ações do Programa na formação e no trabalho pedagógico são reveladas nas fichas de avaliações preenchidas pelos professores, por meio do diálogo que

alguns professores ainda estabelecem com a equipe do Programa e também através dos depoimentos que eles dão nos cursos, conforme a professora Leocy.

Dentre essas influências, a professora Leocy identifica que alguns professores já conseguem perceber a relação das discussões realizadas nas ações de formação com sua prática, melhorando o seu desempenho e possibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. A professora destaca, ainda, que os professores conseguem se apropriar das ferramentas e recursos pedagógicos, bem como compreender a existência de teorias que sustentam a sua prática, refletindo sobre as tendências pedagógicas e conseguindo localizar em qual tendência suas práticas se fundamentam.

Segundo a professora Roseane, dentre as mudanças que já são perceptíveis na formação e no trabalho do professor, identifica-se um planejamento melhor elaborado, bem como algumas mudanças de metodologias de ensino.

Para a professora Rosana, houve uma avaliação satisfatória por parte dos professores da turma na qual atuou como facilitadora, destacando que [...] *as pessoas foram minimamente, eu acho que sensibilizadas, eu acho que esse é o ganho principal desses cursos, é tentar introduzir uma discussão que sensibilize esse professor, para temas que eventualmente ele não costuma problematizar ou costuma refletir [...]*.

Dentre os motivos de ingresso na docência na educação superior, grande parte apontou que sempre desejou ser professor, expresso no percentual de 57,89% dos professores. Outro motivo de ingresso que teve um percentual significativo (42,10%) foi o interesse em realizar pesquisa. Há, ainda, aqueles que apontaram que a oportunidade surgiu por acaso (15,79% dos professores). E apenas 5,26% indicou que ingressou na docência na educação superior porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional que é docente universitário.

Antes do ingresso no magistério superior, 78,95% dos professores não tiveram experiências de formação pedagógica voltada para o exercício da docência. No caso destes professores, a formação docente ocorreu, segundo eles, no exercício profissional e a partir do exemplo de seus professores quando eram estudantes, bem como de colegas de trabalho. Houve professores que destacaram, ainda, a participação em cursos na área de didática, a avaliação e o uso de tecnologias no ensino; o estudo individual; o envolvimento em projetos de pesquisa e na iniciação científica; as experiências vivenciadas como estudantes, sobretudo da pós-graduação, destacando disciplinas pedagógicas cursadas no mestrado e/ou doutorado e o Estágio de docência; a experiência em docência na educação básica.

Vale destacar a resposta de dois professores acerca de sua formação docente. Uma professora graduada, mestre e doutora em Engenharia de alimentos apontou: *Não tive formação para ser docente, mas para ser pesquisador. Entretanto, durante o mestrado eu tive o “Estágio de docência”*. Outra professora, que se identificou profissionalmente como Arquiteta e Urbanista e Professora, alegou:

Sempre tive certa facilidade de comunicação e gosto do ofício, mas usei na prática como referência as boas lembranças de outros mestres e fui criando com o tempo as estratégias de ensino buscando atrair a atenção dos alunos para os temas trabalhados, dos quais sou essencialmente uma amante. Creio que isso facilita minha atuação. Trabalho com prazer. Somente fiz o primeiro curso preparatório para o ensino em 2011.

O quantitativo de 21,05% dos professores alegou que teve experiências de formação pedagógica. Dentre estas experiências, uma professora doutora em engenharia civil, destacou a disciplina Estágio em docência, durante sua pós-graduação *scripto sensu*. Segundo a professora, nesta disciplina

[...] acompanhei os professores e observei a atuação deles no ensino de disciplinas de graduação. Durante a disciplina, somos solicitados a ministrar aulas, montar material didático e ao final devemos analisar o conteúdo programático e os métodos utilizados pelo professor. Fora esta experiência, o que repasso aos alunos foi aprendido na prática e com o auxílio das experiências vividas por outros professores com os quais tenho contato no dia a dia.

O percentual de 89,48% dos professores considera a formação pedagógica importante para sua atuação como docente. Eles mencionam que a formação pedagógica efetiva-se através de um acompanhamento permanente, bem como por meio da realização de cursos, oficinas, seminários e demais eventos. Na visão de um professor de todos os cursos de Engenharia, esta formação é fundamental [...] *tanto em nível individual quanto institucional*, reconhecendo o papel da instituição na condução deste processo formativo. Este professor destaca, ainda, que [...] *nem todo professor se interessará pelos fundamentos teóricos e filosóficos das mais influentes correntes educacionais, mas o professor não pode se abster de refletir sobre a sua própria prática docente*. Esta reflexão sobre a prática encontraria, portanto, seu suporte na pesquisa.

Na nossa compreensão, a formação pedagógica só ganha sentido e importância se realmente estiver vinculada a um permanente processo de articulação entre ação e reflexão, que possibilite situar o trabalho pedagógico como objeto de investigação, sendo necessária uma fundamentação teórica que lhe dê sustentação. Na medida em que os próprios

professores compreendam esta articulação (ação e reflexão; teoria e prática), tal como este professor dos cursos de engenharia reconheceu, são inúmeras as possibilidades de superação com a visão de que a formação pedagógica restringe-se tão somente ao ensino de técnicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula.

Além desta dimensão, os professores destacam que é fundamental a aquisição de conhecimentos sobre planejamento, métodos, metodologias, estratégias de ensino, técnicas eficientes para ensinar o aluno, instrumentos para ensinar e avaliar, ferramentas inovadoras para a melhoria do ensino, mudanças ocorridas na estrutura acadêmica, bem como conhecimentos que os auxiliem a escolher a melhor forma de repassar o conhecimento aos alunos.

Verificamos, pelo relato dos professores, que ainda se faz presente a visão de que a formação pedagógica está ligada à noção de treinamento, que proporciona o conhecimento de técnicas eficientes, de instrumentos e ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula. Sem dúvida, é fundamental que a formação pedagógica inclua a dimensão técnica, porém esta deve estar sempre articulada à teoria, ou seja, ao embasamento teórico que os conhecimentos pedagógicos proporcionam e ao desenvolvimento do senso crítico.

Identificamos, também, a visão do professor como aquele que vai repassar o conhecimento aos alunos. Esta visão pode fragilizar as possibilidades de diálogo e participação ativa dos alunos no processo de construção de conhecimentos. Constatamos, também, que os professores reconhecem a importância do conhecimento sobre as mudanças na estrutura acadêmica, pois elas repercutem no seu trabalho.

Na visão de um professor do curso de Farmácia, após a realização do curso Prática Docente no Ensino Superior *foi possível detectar muitos aspectos na minha aula que necessitavam de melhorias consideráveis. Gostaria de destacar o enfoque do curso na importância do planejamento para o sucesso da atividade didática.*

Há, ainda, aqueles professores que reconhecem a ausência de formação para a docência nos cursos de graduação e pós-graduação: *Em nossa área somos formados para sermos técnicos. Mesmo nos programas de pós-graduação não somos preparados para a docência* (professora graduada em Engenharia Civil e mestra em Geofísica). Para outra professora, mestre e doutora em Enfermagem em Saúde Pública: *No mestrado e doutorado, desenvolvemos nossas teses e ficamos mais concentrados em nossa linha de pesquisa, e a prática docente exige muito mais do que o doutoramento em especificidade.*

Segundo um professor do curso de engenharia elétrica:

O simples conhecimento ou domínio de determinado assunto não é condição única para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A forma de abordagem, a maneira de mediar o conhecimento, o modo de valorizar a experiência diária do aluno e a utilização de formas adequadas de verificação da aprendizagem, são requisitos imprescindíveis que apenas uma boa formação pedagógica pode suprir.

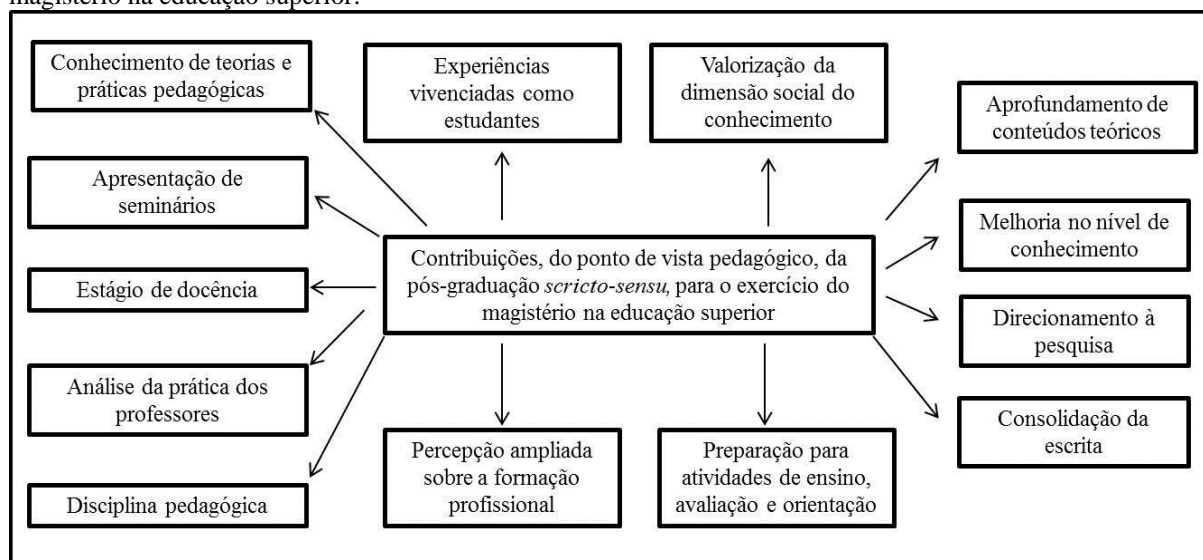
Vale ressaltar, ainda, a resposta de uma professora do curso de Arquitetura e Urbanismo, que menciona a relevância da relação entre conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos da área de atuação, além de reconhecer a necessidade de adaptação dos métodos a cada turma: *Claro, ainda que cada curso e mesmo disciplina específica exija um tipo de método mais apropriado e que ajuda na forma de passar o conteúdo. Acho que métodos podem ser aprendidos sim, mas vejo que sempre vai ser necessária a adaptação a cada turma.*

Apenas 5,26% não considera importante a formação pedagógica, conforme aponta uma professora: *No meu caso, por exemplo, ingressei na Universidade como docente após experiência em pesquisa no CNPq com titulação de Doutorado. Participei de eventos apresentando trabalhos de pesquisa o que me deu muita desenvoltura para me expressar diante do público. A postura docente não é diferente* (Professora dos cursos de Odontologia e Nutrição). Sua experiência, portanto, justificaria que a formação pedagógica não é importante para sua atuação como docente. O percentual de 5,26% respondeu que considera “em parte” a importância da formação pedagógica, destacando: *Acho que é importante um suporte para a prática pedagógica se este for o interesse do estudante. Contudo não acho que seja necessário ser obrigatório se não houver intenção de seguir uma carreira acadêmica. Pode ser uma disciplina optativa na graduação* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo).

Quase a totalidade dos professores apontou que as situações vivenciadas na decorrer do seu trabalho contribuíram para a sua formação e para sua atuação profissional, resultando o percentual expressivo de 94,74%. Dentre as outras contribuições, podemos destacar a experiência de trabalho (na visão de 89,47% dos professores), o Intercâmbio e relatos de experiências com colegas de trabalho (segundo 84,21% dos professores), cursos presenciais formais (78,95% dos professores), Participação em eventos (cursos, seminários, oficinas...) e Leituras individuais (68,42% para cada uma dessas contribuições), a Observação de práticas dos colegas (63,16%), Curso de Mestrado e/ou doutorado, Pesquisas na Internet e Apoio pedagógico da instituição (para 57,89% dos professores). Os cursos a distância e os cursos de especialização contribuíram para 31,58% e 10,53%, respectivamente, para a formação e para a atuação profissional dos professores pesquisados.

O percentual de 68,42% dos professores apontou que a pós-graduação *scripto-sensu*, por meio dos cursos de mestrado e/ou doutorado, contribuiu, do ponto de vista pedagógico, para o exercício do magistério na educação superior. Esta contribuição se deu por diversas formas, conforme apresentamos na figura a seguir:

Figura 1 – Contribuições, do ponto de vista pedagógico, da pós-graduação *scripto-sensu*, para o exercício do magistério na educação superior.



Fonte: Produção do próprio autor, a partir dos resultados obtidos na pesquisa.

Podemos perceber, então, a variedade de experiências vivenciadas pelos professores na pós-graduação que permitiram, direta ou indiretamente, contribuições pedagógicas para o exercício da docência. Como notamos, há aqueles que apontam a apresentação de seminários, o papel das experiências vivenciadas quando eram estudantes de pós-graduação, a possibilidade de analisar a prática dos professores, o papel do estágio de docência e as disciplinas pedagógicas. Embora o aprofundamento de conteúdos teóricos, a melhoria no nível de conhecimento, o direcionamento à pesquisa e a consolidação da escrita não sejam características que se configurem diretamente como contribuições do ponto de vista pedagógico, os professores fizeram questão de destacá-las.

Parece-nos significativo este reconhecimento que os professores fazem das contribuições da pós-graduação para o exercício do magistério, sobretudo pelo fato de nenhum professor ter pós-graduação na área de educação. Os cursos de mestrado e doutorado são, legalmente, os responsáveis pela formação dos professores universitários, porém, geralmente concentram-se em uma formação que garante exclusivamente o domínio de conhecimentos e saberes disciplinares, bem como na formação de pesquisadores. Sem dúvida,

não é necessariamente uma disciplina formal oferecida neste curso que pode contribuir decisivamente para a formação docente. Os percursos formativos na pós-graduação, vivenciados pelos professores, indicaram que algumas ações que não foram intencionalmente planejadas puderam contribuir indiretamente para sua formação docente.

31,58% dos professores apontaram que a pós-graduação não contribuiu para o exercício do magistério na educação superior, do ponto de vista pedagógico. Para os estes professores, não havia preocupação com *aspectos didáticos*, devido à ênfase nos *aspectos técnicos*; *não havia a obrigatoriedade de estágio docente*; *não tive nenhuma disciplina que não fosse visando à pesquisa*. Um professor doutor em Engenharia elétrica justifica que a pós-graduação não contribuiu para o exercício do magistério, *partindo do princípio que aqueles que me ensinaram, também não tiveram o devido preparo pedagógico e pouco poderiam contribuir*. Para uma professora, mestre e doutora em arquitetura, esta contribuição da pós-graduação se deu em parte, devido à [...] *continuada observação da prática docente dos professores*. Outra professora, também mestre e doutora em arquitetura, aponta que *pedagogicamente não, mas com o aprofundamento do conhecimento o ensino se torna mais eficiente, graças à facilidade de abordar o conteúdo ministrado*.

Um professor dos cursos de engenharia aponta, a respeito do trabalho que desenvolve, que *nas áreas de exatas não existe espaço para “coitadização” do aluno. Ou o cara “rala” muito ou não chega a lugar algum. Eu procuro sempre orientar meus alunos em relação a um estudo mais sistemático, organizado e constante*.

As exigências acadêmicas em cursos da área de ciências exatas, como o de engenharia, tradicionalmente, revelam a necessidade de o aluno intensificar seus estudos, para garantir sua aprendizagem. Acreditamos que o debate não deve eximir a responsabilidade do professor, pois este deve assumir o compromisso com um trabalho que garanta a aprendizagem do aluno. Sem dúvida, o aluno é sujeito de sua ação também, devendo, portanto, assumir um papel autônomo na condução de sua aprendizagem.

A maior parte dos professores (63,16%) não participou, nem está participando de outra ação de formação continuada e/ou pedagógica, além das ações do Programa, enquanto apenas 36,84% apontaram ter participado/estar participando de outras ações. Estas ações são promovidas tanto pelas próprias unidades acadêmicas das quais os professores fazem parte (*metodologias ativas, oficinas oferecidas pela Faculdade de medicina que visam dar suporte ao professor para atuar em novo modelo pedagógico do curso*), quanto pelo Programa de Formação Continuada da PROEG (*Oficina Pedagógica de Tecnologias de Informação e*

Comunicação: Uso de recursos e disponibilização de material didático na Internet, oficina de planejamento).

Além disso, há professores que fazem cursos externos, sejam de especialização (*Curso de Especialização a Distância em Avaliação do Ensino Superior*) ou de aperfeiçoamento (*Gerência de Projetos; Formação gerencial; Moodle para professores; Elaboração de Questões ENEM/MEC; Curso de Inglês EAD/Universitec*), não necessariamente ações de formação pedagógica. Há, ainda, um professor fazendo pós-doutorando em Educação (área de Ensino de Física), que está se dedicando a esta formação de forma individual, destacando: [...] *o ensino tem se tornado para mim área de pesquisa. Então procuro ler muito artigos científicos da área de ensino e procuro testar algumas aplicações em minha área.*

No que se refere ao tempo dedicado atualmente à formação continuada/ pedagógica, os professores, em sua maioria, destacam que não dedicam *nenhum* tempo, que esse tempo *não existe*, que dedicam *pouco* ou *muito pouco* tempo à formação ou *sempre que surge uma oportunidade*, conforme declararam 13 professores.

A falta de conhecimento das atividades de formação continuada que estão sendo desenvolvidas na instituição é uma das justificativas apontadas para isso, conforme indicou um professor do curso de Farmácia. Dentre outras justificativas, os professores relataram que as ações de ensino, pesquisa e extensão, as funções de coordenação e a necessidade de participar de eventos em suas respectivas áreas acabam comprometendo a sua carga horária, sendo que eles participam das ações promovidas pela instituição conforme disponibilidade de tempo. Uma professora dos cursos de Engenharia Sanitária e Ambiental e Nutrição apontou que tem participado de cursos e oficinas, bem como realiza leituras individuais e discute com os colegas sobre o tema.

Há, ainda, três professores que destacaram que esta formação continuada/pedagógica vem sendo possibilitada por meio de suas próprias experiências profissionais, sobretudo por meio do diálogo e da aprendizagem com os alunos, bem como através da interação com eles, por meio da utilização dos recursos tecnológicos, que possibilitam a motivação dos alunos.

Diante do exposto, podemos analisar que a falta de articulação da formação ao tempo institucional do professor, bem como as inúmeras funções que ele acumula na instituição, impossibilita ou provoca a pouca dedicação à continuidade de sua formação continuada/pedagógica. Diante disso, situamos a necessidade de inclusão da carga horária de formação na jornada de trabalho do professor, de tal maneira que se fortaleça o compromisso

institucional com o desenvolvimento profissional docente, que deve estar aliado, sem dúvida, ao compromisso individual e com o interesse do professor em sua própria formação.

Outro aspecto importante para se analisar é o papel que as próprias experiências profissionais têm desempenhado na formação de alguns professores. É de fundamental importância que estes professores façam uma reflexão crítica e coletiva sobre essas experiências, pois só assim elas terão um papel formativo. Vale ressaltar que além dos saberes da experiência, outros saberes são fundamentais, conforme Tardif (2010) aponta, ou seja, os saberes das ciências da educação, pedagógicos, disciplinares e curriculares também devem ser considerados no processo de desenvolvimento profissional desses professores, sendo que eles se articulam aos saberes experienciais.

Dentre os professores que se dedicam à sua autoformação, há um professor que está se dedicando integralmente à formação continuada/ pedagógica por estar cursando pós-doutorado na área de ensino de física. Uma professora do curso de Odontologia alegou que está dedicando 4h semanais para sua formação, [...] *sem nenhum incentivo da unidade ou instituto!!!* Outra professora, do curso de Arquitetura e Urbanismo, também tem seguido este percurso individual. Segundo ela, *busco por iniciativa própria algumas referências, materiais... Mas isso também não é um tema discutido na faculdade. Então não há uma sistemática.* Neste mesmo caminho de autoformação, um professor do curso de Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações destaca: *Aproveito os períodos intervalares e férias para estudar sobre educação em geral e educação em engenharia mais especificamente, o que permite inserir alterações nas disciplinas a cada novo semestre.*

Os caminhos de autoformação trilhados pelos professores nos fazem perceber o compromisso pessoal com a melhoria do trabalho pedagógico universitário. Este processo de autoformação está circunscrito no processo de desenvolvimento profissional docente, conforme aponta Dias (2010) e pode ser fortalecido na medida em que estiver articulado a uma política institucional que desenvolva estratégias de acompanhamento deste professor. Pela fala de uma professora, podemos constatar a ausência de um apoio efetivo da unidade acadêmica ao qual ela está vinculada. Outra professora aponta que este tema não é discutido na faculdade onde atua. Estes relatos apontam, portanto, a necessidade de cada instituto ou faculdade da UFPA considerar a relevância dos processos formativos continuados, por meio de uma ampla discussão com seus professores sobre as estratégias que podem ser adotadas, bem como por meio de uma articulação com a PROEG, responsável pelo Programa de Formação da UFPA.

Uma das maiores expectativas dos professores, segundo a professora Roseane, é de compreender tecnicamente o planejamento, diante das dificuldades que eles possuem em planejar. Já para a professora Rosana, a expectativa maior é aprender metodologias e técnicas.

Segundo a professora Roseane, uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores é a de estimular a motivação do aluno. Na formação conduzida pela professora Rosana, a avaliação era uma das dificuldades que os professores sinalizavam e problematizavam, sobretudo no que se refere aos instrumentos de avaliação.

Porém, segundo a professora Rosana, a dificuldade mais citada pelos professores foi o baixo nível de conhecimento dos conteúdos básicos (matemática e física, por exemplo) apresentado por alguns estudantes, não havendo um *nivelamento* entre eles, denominação empregada pelos próprios professores.

Contextualizando esta situação, a professora Rosana menciona que, com o sistema de cotas, um novo grupo social está chegando à universidade, principalmente em cursos como as Engenharias, o Direito e a Medicina, apresentando dificuldades no domínio destes conhecimentos. No processo de formação, a professora Rosana procurou levantar, com estes professores, as possibilidades de acolhimento destes alunos que apresentam essas dificuldades, tomando como base o que os próprios professores fazem e podem sugerir ao grupo. Vale ressaltar que os professores que atuam nos cursos de engenharia estão desenvolvendo cursos de nivelamento, sobretudo para esses estudantes, diante dessa necessidade de domínio dos conteúdos básicos, como uma das alternativas para sanar esta dificuldade.

No nosso ponto de vista, a implementação do sistema de cotas, ao mesmo tempo em que apresenta possibilidades positivas de democratização e acesso de alunos de escolas públicas ao ensino superior, gera consequências para o trabalho pedagógico nas universidades, ampliando a responsabilidade dos professores, tendo-se em vista a garantia da aprendizagem destes alunos, que notoriamente apresentam dificuldades, devido suas trajetórias marcadas pelo fracasso escolar ou pela baixa qualidade do ensino na educação básica pública. Neste sentido, concordamos com Brandão (2005, p. 96), ao afirmar que

Se, por um lado, ele [*sistema de cotas*] facilita o acesso ao ensino superior para indivíduos de grupos antes excluídos desse nível de ensino, por outro esses mesmos indivíduos beneficiados, na maior parte das vezes, ingressam no ensino superior com um nível de escolaridade consideravelmente menor do que os alunos que ingressam pelo sistema de cotas sem reserva de vagas.

Os cursos de nivelamento adotados pelos professores dos cursos de engenharia são uma das possibilidades apresentadas por Brandão (2005), quando este indica a necessidade de

implementação de programas que criem condições pedagógicas para que os alunos cotistas não se evadam e terminem, portanto, com sucesso, seus cursos.

Diante desta problemática, torna-se necessário um maior investimento na educação básica pública, bem como na própria universidade, garantindo não só condições de acesso, como também condições de permanência com qualidade. Brandão (2005, p. 98) nos auxilia neste debate, apontando uma forma de superação desta situação, ao afirmar que

[...] seja por meio de uma nova injeção de recursos ou por meio de uma nova realocação dos recursos existentes, ainda assim estaríamos transferindo para o ensino superior público a resolução dos problemas que o ensino fundamental e médio públicos não deram conta de resolver, ou seja, a universidade faria, em parte o papel que, em tese, cabe à educação básica [...] entendo que cabe ao Estado melhorar a educação básica pública, de forma que ela venha a proporcionar uma formação mais sólida aos alunos carentes – sejam eles negros, pardos ou brancos –, assim como o papel de investir no ensino superior público brasileiro, de forma que ele também possa ampliar o número de vagas em cada um dos seus cursos, sem prejuízo da qualidade de ensino, da pesquisa e da extensão.

Nesta perspectiva, o sistema de cotas representa uma estratégia paliativa, sendo que ele existe por conta das históricas desigualdades sociais e por si só não é suficiente para resolver um problema de ordem política, tendo-se em vista que a raiz do problema está na questionável qualidade da educação básica pública.

Dentre as dificuldades para o exercício do magistério superior, destacadas pela professora Rosana, identificamos a dificuldade de envolvimento dos professores nos projetos pedagógicos dos cursos, sendo que muitos até desconhecem o projeto e caminham em uma direção isolada, sem uma perspectiva coletiva. Além disso, a professora aponta a recusa do aluno de graduação em disponibilizar um tempo para realizar as leituras indicadas pelos professores, o que poderia contribuir para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de uma dedicação maior do aluno de graduação à sua atividade como discente.

Dentre as concepções de docência apresentadas pelos professores, a professora Roseane destacou que eles relatam que [...] *é difícil ser docente, mas também que é apaixonante ser docente* [...] *que é muito prazeroso, gratificante* [...] *Tem esse paradoxo*. A professora ressalta o grande desafio, a grande responsabilidade que é atuar em sala de aula e, na medida em que um professor afirma que é difícil ser docente, é sinal de que ele está comprometido, pois não banaliza seu espaço de atuação.

Quando indagados, por meio do questionário, sobre as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência na educação superior, seis professores revelaram suas

condições de trabalho, como podemos ver nos depoimentos: *Investimento na infraestrutura dos laboratórios, equipamentos e espaço físico* (professor do curso de Engenharia elétrica); *falta de infraestrutura e biblioteca* (professor do curso de Arquitetura e Urbanismo); *excesso de compromissos; prazos curtos; burocracias; lentidão para solução de problemas; falta de tempo para leituras/ cursos de atualização...* (professora dos cursos de Biologia e Biomedicina); *infraestrutura da unidade* (professora do curso de Odontologia); *falta de material bibliográfico e laboratorial; falta de incentivos a melhoria da docência, fora dos programas de pós-graduação stricto sensu; salários não compatíveis com a qualificação exigida* (professora dos cursos de Engenharia Sanitária e Ambiental e Nutrição); *baixa infraestrutura de equipamentos que permitam atualização profissional e do corpo docente, necessidade de maior apoio ao docente no que tange à pesquisa, necessidade de melhor remuneração que permita ao docente viver sem maior preocupação financeira* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo).

Farias (2010) constata que a sobrecarga de funções com caráter administrativo, de pesquisa e de docência resulta em um processo de intensificação do trabalho docente na UFPA. Critérios de cunho avaliativo, permeados por paradigmas quantitativos e meritocráticos, moldam a produção acadêmica de professores da UFPA, revelando o fenômeno do produtivismo acadêmico. Mota Júnior (2011), ao analisar os impactos da avaliação da Capes sobre o trabalho docente na UFPA e situando a pós-graduação como *locus* privilegiado de implementação da reforma do ensino superior no país, destaca a intensificação do trabalho docente, por meio de indicadores como “alongamento da jornada, aumento no ritmo, acúmulo de mais atividades, polivalência e organização da gestão do trabalho pelos resultados” (p. 176).

Dentre outras dificuldades vivenciadas pelos professores, no exercício da docência na educação superior, podemos destacar o baixo nível de conhecimento dos alunos, sobretudo ingressantes, conforme apontam cinco professores: *Nas minhas disciplinas, a base aprendida no ensino médio é muito importante e a maior dificuldade que enfrento é a falta de uma base sólida, o que me faz ter que retroceder um pouco na matéria para complementar a formação dos alunos* (professora dos cursos de Engenharia civil e Engenharia sanitária e ambiental); *baixo nível educacional do ingressante do ensino médio no ensino superior* (professor do curso de Arquitetura e Urbanismo); *falta de preparo dos alunos ingressantes* (professor dos cursos de Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações); *baixo nível de conhecimento básico dos alunos* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo); *o nível*

dos alunos costuma ser desigual, o que costuma derivar da formação anterior à universidade, então há sempre os que já partem com alguma vantagem em relação aos outros (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo).

Outras dificuldades de atuação docente são apontadas pelos professores, dentre as quais, podemos destacar a necessidade que eles sentem em encontrar estratégias que possam despertar o interesse e a motivação nos alunos para a construção do conhecimento, conforme apontaram seis professores.

As fragilidades na formação pedagógica também são perceptíveis nos relatos dos professores, quando estes indicam as seguintes dificuldades no exercício da docência na educação superior:

a falta de didática/dificuldade de se transmitir o que se sabe; a atualização em novos métodos/estratégias de ensino para acompanhar as mudanças tecnológicas além de adequações às mudanças curriculares no decorrer dos tempos; avaliação dos alunos; inexperience com relação às técnicas e metodologias pedagógicas para alcançar maior êxito nas estratégias de aprendizagem; falta de tempo e vontade para um melhor planejamento coletivo das disciplinas que compõem a grade curricular, impedindo assim uma melhor compreensão e utilização da interdisciplinaridade; necessidade de relacionar ensino com pesquisa e extensão.

As dificuldades apontadas pelos professores reafirmam a necessidade dos processos formativos continuados, sobretudo porque eles reconhecem as fragilidades em sua formação pedagógica, condição fundamental para seu interesse em participar das ações institucionais, bem como para buscar caminhos de autoformação. Observamos a preocupação que os professores têm em garantir a aprendizagem dos alunos, destacando o papel ativo que ele tem na construção do conhecimento, na medida em que eles sentem a necessidade de encontrar estratégias que possam despertar o interesse e a motivação nos alunos. Percebemos, também, o anseio que eles têm em aprender métodos, metodologias, técnicas e estratégias, tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A percepção de um professor sobre a necessidade da interdisciplinaridade é outro ponto importante que podemos destacar.

Houve um professor que considerou a importância de um acompanhamento com o egresso do curso: *Falta de instrumentos para avaliar o profissional formado, de modo a orientar mudanças na estrutura e no conteúdo dos cursos de graduação* (professor dos cursos de Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações).

Outro professor declarou não ter dificuldade, mas sugeriu um trabalho pedagógico nas faculdades: *Não tenho dificuldade, mas creio que cada Faculdade deveria ter um pedagogo.*

Os professores são muito livres, somente prestam contas para si próprios (professor dos cursos de Engenharia de Alimentos; Engenharia Química; Química Industrial e Nutrição).

A falta de reconhecimento da identidade profissional docente também foi apontada por uma professora: *Ainda há crise sobre a abordagem do “ensino” na arquitetura e urbanismo. Os professores se percebem mais como arquitetos atuando no escritório de arquitetura e menos como professor em sala de aula. Isso repercute no projeto político pedagógico do curso e no perfil do egresso* (professora do curso de Arquitetura e Urbanismo).

Por fim, vale ressaltar a reflexão de um professor de todos os cursos de engenharia, que reconhece as ações de formação que a instituição já desenvolve, porém avalia que estas ainda são incipientes, pois atendem a poucos professores, sendo necessário tanto um maior interesse dos professores em valorizar a docência, pois muitos ainda enxergam que ela prejudica sua atuação como pesquisador, quanto a definição de [...] *diretrizes mais claras por parte dos diretores de Faculdade* [...] e o desenvolvimento de iniciativas institucionais *coordenadas e interdisciplinares*, com como foi o curso de Prática Docente no qual participou. Neste sentido, aponta um caminho interessante:

[...] Além da formação de núcleos docente e técnico-administrativo interdisciplinares voltados para a inovações em ensino, creio que um esforço institucional para melhor valorar a atuação do bom professor (aquele que investiga e reflete sobre a sua própria prática docente visando fazer a diferença para uma melhor qualidade do ensino) seria muito frutífero. Assim como existe reconhecimento para o pesquisador destacado, o mesmo deveria existir para o professor destacado e para aquele (a) que realiza extensão universitária de qualidade.

Há um reconhecimento explícito deste professor da necessidade de fortalecimento do compromisso institucional com a formação continuada dos professores, bem como do reconhecimento individual de cada professor sobre a importância de valorizar a docência. Neste sentido, os caminhos apontados podem fortalecer a continuidade dos processos formativos continuados, por meio da constituição dos núcleos interdisciplinares voltados para as inovações no ensino, bem como estimular a valorização da docência, por meio de um reconhecimento institucional do professor que desenvolve práticas inovadoras que visem à qualidade do ensino.

Um dos desafios apontados pela professora Leocy é o diálogo do Programa de Formação continuada com os programas de pós-graduação, por meio da oferta de cursos como especialização, mestrado ou doutorado, que ela acredita que se dará com o amadurecimento do Programa.

Segundo esta professora, outro desafio para o fortalecimento das ações do Programa é um controle pedagógico mais efetivo das atividades de formação que são desenvolvidas, por meio da padronização do controle de participantes, da oferta de cursos, da avaliação e da certificação, sendo que já existem instrumentos de controle, mas é importante que as coordenadorias da Diretoria de Ensino da PROEG possam apreender esta dinâmica, uma vez que o Programa envolve todas as coordenadorias. Este desafio já está sendo considerado no ano de 2012.

Apesar de recente, a professora Leocy avalia a existência de um cenário de crescimento do Programa, com base nos resultados já perceptíveis:

[...] algo que surge com um levantamento sistemático se transforma em Programa e passa a ter uma adesão e você vê o professor em sala de aula, elogiando o Programa, elogiando a ação de formação continuada. Deixa a gente certo de que a gente não está seguindo um caminho arbitrário, mas que a gente está fazendo um trabalho que atende a essa necessidade do professor.

Ao serem indagados sobre a responsabilidade institucional da UFPA com a formação continuada de seus docentes, os professores apontam a importância da promoção de ações de formação continuada, bem como o incentivo e o estímulo para a participação nestas ações, incluindo o apoio para a participação em eventos. Alguns reconhecem que a instituição já faz a sua parte, ofertando e possibilitando a participação em cursos de capacitação e aperfeiçoamento pedagógico. Para uma professora, *durante muito tempo senti falta de momentos onde pudéssemos nos atualizar e complementar nossa formação pedagógica* (professora dos cursos de Biologia, Biomedicina, Medicina e Farmácia). Porém, segundo um professor dos cursos de Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Química Industrial e Nutrição, *as ações desenvolvidas pela PROEG são tímidas e inclusive não há interesse de muitos professores em se acercar dos eventos pedagógicos promovidos.*

Sobre esta questão do interesse em participar das ações de formação continuada, vale destacar também, a seguinte resposta: *[...] não havendo um interesse generalizado dos docentes da UFPA em sua própria formação, em particular no tocante aos aspectos pedagógicos de sua atuação, cabe à instituição prover estímulos e meios a fim de garantir a qualidade do serviço que presta* (professor do curso Engenharia da computação e Engenharia de telecomunicações).

A responsabilidade da UFPA com a formação de seus professores é garantir a qualidade institucional e do ensino de graduação, que estão ligadas ao desempenho docente, conforme apontaram três professores. Um professor dos cursos de engenharia destaca que

esse esforço deve ser simultâneo com discussões colegiadas e multidisciplinar para que esses docentes participem da discussão dos rumos da instituição no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e de suas interfaces com a pesquisa e com a extensão.

No âmbito desta relação entre ensino, pesquisa e extensão, um professor do curso de Farmácia vislumbra possibilidades para a garantia desta indissociabilidade por meio de metodologias e abordagens como as [...] *novas teorias no campo da pedagogia e da pesquisa, como o “construtivismo” que pode ter alta relevância para a prática docente no ensino superior.* As possibilidades que se apresentam por meio da pesquisa no campo da educação, através da produção e sistematização de novos conhecimentos, pode fortalecer a reflexão crítica sobre o ensino na universidade, problematizando-o e possibilitando a sua qualidade, necessidade esta percebida pelos próprios professores. Portanto, é de fundamental importância que os professores, no decorrer de seus processos formativos continuados, possam compreender a necessidade de pesquisar sobre o ensino, sobre seu trabalho pedagógico, de tal maneira que analise os novos conhecimentos que são produzidos e as contribuições destes para seu trabalho.

As condições de trabalho, a ausência de planejamento coletivo, a falta de reconhecimento e de incentivo são itens apontados por uma professora do curso de Odontologia, que demanda à responsabilidade institucional a necessidade de um acompanhamento do docente e de uma coesão de cronogramas que possibilite sua participação nas ações de formação, conforme podemos perceber com a resposta a seguir:

Acredito que nós docentes somos extremamente exigidos e desgastados [...] A cobrança pela qualidade não vem com o mesmo peso de quando somos reconhecidos. O acompanhamento do docente e das atividades deveriam ser mais frequentes e mais perto, às vezes parece que a administração não sabe o que acontece em suas unidades. A unidade não me incentivou e nem indicou que fizesse nenhum curso, os cursos acontecem durante o horário de ensino e como eu deixo a sala de aula para ser aluna?

As problemáticas apontadas pela professora indicam um contexto de inúmeras exigências que provocam a intensificação do trabalho docente, gerando desgastes e insatisfação, sobretudo quando não há um reconhecimento e um incentivo para este trabalho. Este aspecto, também apontado por Oliveira (2004) e Carneiro (2010), merece atenção no contexto institucional, pois nem sempre é percebido pelos professores, exigindo um posicionamento crítico nos processos de formação continuada, que devem também incluir as discussões sobre as condições de trabalho docente. As soluções apontadas pela professora revelam a importância de um compromisso institucional com estratégias de acompanhamento

que possibilitem uma aproximação da administração superior com as unidades acadêmicas, bem como a necessidade de planejamento das ações de formação junto às unidades, tendo em vista inclusive sua inclusão na jornada de trabalho do professor.

Os professores opinaram sobre o que a UFPA poderia fazer para superar a falta de formação pedagógica dos professores da instituição. Alguns mencionaram a necessidade de a UFPA continuar promovendo cursos de *capacitação docente*, de *formação continuada* e de *capacitação em práticas pedagógicas*. Na visão de uma professora do curso de Arquitetura e Urbanismo, *o formato do curso que participei não sei se é o mais adequado, mas na ausência de outras atividades dessa natureza foi útil. Está longe de ser um processo continuado e focado de capacitação dos professores.*

Além dessa necessidade de continuidade dos cursos, outras proposições são indicadas. Dentre elas, podemos destacar:

Quadro 2 – Proposições apontadas pelos professores para a formação pedagógica

PROPOSIÇÕES	RELATOS
Promoção de cursos ofertados pelos pares	Promover cursos [...] <i>ofertados pelos pares com formação semelhante (dentro do próprio instituto).</i>
Formação de grupos de estudos	<i>A formação de grupos de estudos para discutir questões referentes ao ensino.</i>
Avaliação das repercussões do curso no trabalho docente	<i>Os cursos [...] deveriam ser acompanhados por uma avaliação docente. Qual foi o benefício que a formação trouxe para a instituição, comparando o antes e o depois do curso.</i>
Divulgação dos cursos com antecedência	<i>Divulgar os cursos e/ou oficinas com mais antecedência.</i>
Extensão da carga horária dos cursos.	<i>Dependendo do conteúdo, ser um pouco mais extenso.</i>
Discussões coletivas sobre os projetos pedagógicos	<i>Promover discussões sobre os projetos pedagógicos dos cursos, incluindo os alunos e professores.</i>
Discussão dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos	<i>Discutir com mais profundidade os resultados obtidos pelos alunos nas disciplinas.</i>
Sensibilização dos gestores, estímulo à participação docente e criação de incentivos.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Verificar uma estratégia para estimular a participação docente.</i> - <i>[...] deveria haver uma grande sensibilização dos gestores da UFPA, digo Pró-Reitores, Diretores dos Institutos, Diretores das Faculdades, depois se partiria para envolver os docentes.</i> - <i>Criar incentivos para que os professores se interessem mais no assunto.</i> - <i>Estimular o docente que procura se engajar nesta formação.</i>
Levantamento de necessidades e participação dos professores nas escolhas do tema	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Realizar pesquisa junto aos docentes para selecionar os temas das oficinas.</i> - <i>[...] cada unidade deveria fazer OBRIGATORIAMENTE uma avaliação da necessidade docente e de forma programada com a administração fazer oficinas nos cursos.</i>

<p>Obrigatoriedade da participação, sobretudo dos que se encontram em estágio probatório, e inclusão das ações na progressão funcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - [...] adotar a obrigatoriedade de participação em oficinas rápidas (um dia) e cursos mais prolongados (para quem interessar) que apoiem a prática docente na instituição. O docente escolhe o seu nível de envolvimento, menor ou maior, mas acho que precisaria haver obrigatoriedade anual para todos. - [...] tornar obrigatória a participação dos professores em cursos dessa natureza, durante o estágio probatório, bem como criar algum tipo de incentivo para os demais, como por exemplo, fornecer esses cursos com mais frequência e tornar uma exigência para os processos de progressão funcional. - Exigir a realização de curso de especialização em formação pedagógica para todos os docentes ao ingresso na UFPA. - [...] manter cursos de formação básica e a orientação que os recém-contratados sejam convidados a deles participar como parte integrante do estágio probatório. O mesmo poderia ser feito aos efetivos: participação em cursos de reciclagem, com temas mais específicos, como parte dos requisitos para progredir na carreira.
---	--

Fonte: Produção do próprio autor, a partir dos resultados obtidos na pesquisa.

Em nossa reflexão, não podemos deixar de considerar os impactos das políticas públicas, e de admitir possibilidades autônomas de cada instituição para a condução de um processo que vá além de ações condicionadas ao que exige este contexto, bem como a transcendência de ações esporádicas e imediatistas de aperfeiçoamento e atualização, termos frequentemente empregados para caracterizar um processo que, contraditoriamente, firma-se no conceito de formação continuada em sua denominação institucional.

Considerando a compreensão crítica do processo ensino-aprendizagem, explicitada nos documentos que orientam o curso, esta pode ser adquirida pelo constante exercício da reflexão crítica do professor sobre suas ações, o que implica em avaliar criticamente suas concepções de mundo e de educação, considerando as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, o processo de formação continuada do professor, uma das dimensões de seu desenvolvimento profissional, pode ser fortalecido na medida em que promove conhecimentos e saberes que estimulem esse exercício da reflexão crítica, indo além de aspectos metodológicos e didáticos. Com esta premissa, os processos de inovação, enfatizados explícita ou implicitamente nos documentos que regem o ensino de graduação na UFPA e na própria proposta do Programa de formação continuada, podem ser fortalecidos e favorecer o compromisso do professor com o exercício da docência na universidade.

5 REFLEXÕES CONCLUSIVAS

O desvelamento do Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA possibilitou reflexões significativas que contribuem para nosso crescimento como pesquisador interessado por esta temática e que vivencia o cotidiano da formação na universidade, servindo ainda de estímulo para a continuidade de ações investigativas que possam fortalecer o campo da pedagogia universitária, bem como fortalecer nosso trabalho pedagógico na instituição na qual atuamos. Certamente, esta temática é de fundamental importância para as universidades, sobretudo quando consideramos sua função social, na qual está inclusa a responsabilidade de formação de profissionais que se inserem no mundo do trabalho.

O caminho percorrido nos possibilita fazer algumas considerações importantes sobre o processo de desenvolvimento profissional docente da educação superior. Neste sentido, a compreensão de que tal processo não é neutro, mas permeado por concepções de homem, de sociedade, de educação e de mundo, leva-nos a entender um conjunto de intencionalidades que vão se consolidando no interior das instituições de educação superior, sobretudo as universidades, indicando a necessidade de políticas de formação continuada, formação pedagógica ou, em nossa perspectiva assumida, de desenvolvimento profissional.

O contexto das políticas públicas para a educação superior tem um peso decisivo para a implantação dessas políticas, sobretudo por meio das ações de avaliação externa e da mais recente política de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), que tem favorecido a emergência de ações de *capacitação* no interior das instituições, orientadas sob a diretriz de *Renovação Pedagógica*. Ações estas que, muitas vezes, podem não ser fruto de necessidades sentidas pelos professores, mas, que podem responder às exigências que estas políticas impõem, por meio de cursos de capacitação, atualização, aperfeiçoamento, treinamento, dentre outras denominações que não são neutras, mas carregadas de uma perspectiva teórico-metodológica que reproduz a lógica das competências.

Assim, é de fundamental importância que as universidades assumam um papel autônomo na condução dessas políticas, por meio de amplas discussões com a comunidade acadêmica que favoreçam a implantação de Programas institucionalizados, portanto, previstos em seus planos de desenvolvimento institucional e regulamentados institucionalmente.

Considerando a questão central da nossa pesquisa, na qual indagamos como o Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Pará (UFPA) tem sido planejado, operacionalizado e organizado na

instituição, pudemos constatar que o cenário institucional marcado pelos resultados das avaliações internas, pelo que está definido nos documentos de regulação da UFPA (Regimento, Estatuto, Regulamento do Ensino de Graduação, Diretrizes Curriculares), pelo que se definiu no Reuni, pelos fóruns de graduação realizados, pelo que se preconiza nas políticas públicas, pelas necessidades de um processo de formação pedagógica (sentidas, sobretudo pela equipe de gestão do Programa a partir de suas vivências), contribuiu determinantemente para a implantação do Programa de Formação Continuada da PROEG, conforme apontaram nossas interlocutoras que fazem parte da equipe de gestão do Programa. O Programa, desenvolvido desde 2010, preocupa-se tanto com a formação continuada de professores que atuam no ensino de graduação, quanto com a formação daqueles que exercem cargos de gestão acadêmica, sobretudo na direção de faculdades/cursos de graduação. Antes de sua implantação, algumas ações de formação chegaram a ser desenvolvidas na instituição, também objetivando a formação pedagógica dos docentes. Porém, essas ações não tiveram continuidade, ainda que fosse estruturado, nos anos de 2003 e 2004, o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da UFPA com um documento próprio e aprovado institucionalmente.

Sem dúvida, essas ações desenvolvidas, que não tiveram continuidade, já sinalizavam uma preocupação que institucionalmente precisaria ser pensada para consolidar um Programa de formação na UFPA, tendo em vista a fragilidade encontrada nos processos de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação, devido à ausência ou insuficiência da formação pedagógica dos professores. O surgimento, portanto, não se deu por apenas um ou outro fator, mas por um conjunto de políticas e elementos articulados entre si, tendo a PROEG assumido papel determinante na condução dessas políticas, objetivando a melhoria do ensino de graduação, em sua articulação com a educação básica e profissional, por meio da formação pedagógica dos docentes, sobretudo bacharéis. Com uma coordenação compartilhada, o Programa ainda possui uma equipe reduzida, bem como conta com uma equipe de facilitadores, que conduzem as ações do Programa, composta tanto por professores da UFPA, como de instituições parceiras.

Embora o documento final que rege as ações do Programa não tenha sido efetivamente aprovado, a PROEG decidiu dar início às ações de formação continuada, utilizando-se de estratégias de divulgação que pudessem consolidar esta cultura de formação na instituição, para que os professores tomassem conhecimento da existência do Programa e já comesçassem a aderir, por meio de um processo de sensibilização, portanto, não firmando a obrigatoriedade de participação. Sem dúvidas, o documento é importante para a institucionalização do

Programa. Porém, percebemos a importância das estratégias de implantação das ações anteriores a esta aprovação legal, para consolidar-se uma proposta coerente com as necessidades que vão sendo sentidas na medida em que as ações forem desenvolvidas, tendo em vista inclusive a necessidade do envolvimento dos professores na consolidação de um documento final.

A articulação que o Programa busca estabelecer com as políticas institucionais é de fundamental importância, tendo em vista a definição de concepções, princípios e conteúdos, que se fazem necessários em todo e qualquer processo de formação de professores. Neste sentido, percebemos uma multiplicidade de concepções que se fazem presentes nos documentos institucionais e no discurso dos interlocutores da gestão do Programa, que apontam a necessidade de um processo democrático, autônomo, na diversidade e flexibilidade de possibilidades metodológicas que integrem ensino, pesquisa e extensão, e tome como referência a articulação entre a teoria e a prática, por meio da reflexão sobre a prática, tendo em vista, ainda, a perspectiva da excelência acadêmica, dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente e do respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica. Além disso, nota-se a influência das teorias da psicologia nas ações do Programa, sobretudo com a concepção de aprendizagem significativa.

Uma concepção de educação com cunho reflexivo, transformador e humanizador também se faz presente, bem como a preocupação com a compreensão do contexto da sociedade em transformação. Aliado a isso, percebemos a preocupação com a identidade docente, com uma formação dialógica, flexível e que considere a experiência dos professores, por meio de uma *abordagem experiencial*.

A preocupação do Programa de superar sua configuração como ações de “atualização” também é fundamental, tendo em vista a necessária articulação com a pós-graduação. Além disso, rompe-se com uma concepção de formação de caráter compensatório, restrito, que vise a suprir necessidades imediatas.

A ideia de competências e habilidades se faz presente no curso de Prática Docente no Ensino Superior, um dos principais cursos já realizados pelo Programa, tendo em vista a sua estruturação em torno de um plano claro, com objetivos, competências e habilidades bem explicitados, que revelam a preocupação tanto com o contexto da educação superior, como com os elementos mais específicos da prática docente, tendo em vista a formação pedagógica dos professores.

Considerando a multiplicidade de concepções que se fazem presentes, é fundamental que haja uma clareza e coerência no emprego das terminologias que definem as concepções e

ações de formação continuada de professores universitários, tendo em vista a necessidade de fortalecimento dos processos de crítica e emancipação do sujeito, tal como o próprio Programa também se propõe, rompendo com uma visão mercadológica e economicista que está vinculada ao ideário de adaptabilidade do sujeito às necessidades do mercado.

No contexto organizacional do Programa, percebemos uma multiplicidade de ações que são desenvolvidas que não se restringem apenas aos cursos, mas que incluem oficinas, seminários e fóruns de graduação, ações que são desenvolvidas, sobretudo em Belém, mas que envolvem eventualmente professores de outros municípios do estado do Pará. O Programa possui tanto ações de demanda espontânea, solicitadas por unidades acadêmicas específicas, quanto ações de demanda aberta, voltadas para todos os interessados em cursar.

O fato de outros institutos começarem a organizar suas próprias ações de formação também merece atenção, sobretudo pela necessidade de institucionalmente consolidar-se a preocupação com a formação pedagógica dos professores.

Os mecanismos de avaliação adotados pelo Programa também são relevantes, tendo em vista o replanejamento e a estruturação de novas ações que possam considerar as necessidades e os interesses dos professores.

O fato de o Programa ter um recurso financeiro específico, ainda que reduzido, representa um passo importante para sua institucionalização, tendo em vista a necessidade de investimentos que se fazem necessários para realizar essas ações.

No curso Prática Docente no Ensino Superior, percebemos uma gama de estratégias metodológicas que podem auxiliar a aprendizagem dos professores. O fato de o curso estar organizado em duas etapas, uma presencial e outra a distância, possibilitou o envolvimento de um maior número de professores, bem como evitou evasões. O curso foi bem planejado pela equipe de facilitadoras, não contando com a participação dos professores na seleção dos conteúdos, fato que se deu devido ao não conhecimento do público que seria atendido. Vários conteúdos de cunho pedagógico, discutidos no curso, foram relevantes para o exercício da docência, na visão dos professores, que destacaram, ainda, a importância das trocas de experiências estabelecidas no decorrer das ações.

No que se refere ao planejamento das ações do Programa, compreendemos a importância de se considerar as necessidades que se apresentam no contexto institucional, sobretudo por meio de uma efetiva participação dos professores e gestores neste processo que possam deflagrar as principais dificuldades sentidas em seu trabalho.

É importante cada vez mais para o Programa o compromisso firmado por meio da articulação com as unidades acadêmicas, tendo em vista a adesão destas às ações, um maior

conhecimento, bem como a necessidade das ações começarem a fazer parte de uma cultura institucional de formação.

Embora não haja diferenciação entre as ações voltadas para professores e veteranos, percebemos uma preocupação maior para que os professores iniciantes conheçam o universo institucional e situem seu trabalho neste universo, preocupação também que não deixa de se fazer presente para os professores veteranos.

Embora haja a preocupação de uma das gestoras de instituir a obrigatoriedade da formação para os professores bacharéis, sobretudo os que estão em estágio probatório, reforçamos a necessidade de consolidar-se um processo de sensibilização que gradativamente conte com a adesão destes professores. É importante que os próprios professores, das diferentes áreas do conhecimento, possam se inserir na discussão sobre uma proposta de formação que a eles se destina. Certamente, isto fortalecerá este processo de sensibilização e adesão, tendo em vista que eles conhecem suas reais necessidades de formação. Os próprios professores que participaram das ações desenvolvidas pelo Programa podem estimular seus pares neste processo.

A articulação entre os conhecimentos pedagógicos e específicos da área de atuação do professor se faz presente, sobretudo por meio das trocas de experiências nos espaços de formação, bem como por meio da articulação com o projeto pedagógico dos cursos.

Institucionalmente, a preocupação existente com a ausência de um espaço físico revela necessidades futuras que precisam ser pensadas tendo em vista a ampliação das ações de formação. A necessidade de incluir as ações na jornada de trabalho dos professores é outro desafio que precisa ser considerado, não só para evitar evasões, como também para o Programa firmar-se efetivamente na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, articulando formação com condições dignas de trabalho e de valorização profissional.

Sem dúvidas, o acompanhamento contínuo após a realização das ações de formação continuada é um desafio já considerado pelos interlocutores, tanto gestores, quanto facilitadores e professores. Com isso, serão mais perceptíveis as influências do Programa sobre a formação e sobre o trabalho pedagógico.

A maior parte dos professores ingressou na docência no ensino superior pelo desejo de ser professor, porém o interesse em realizar pesquisa foi um motivo também determinante para este ingresso. A grande maioria não teve experiências de formação pedagógica, porém esta formação se deu muitas vezes no próprio exercício profissional, bem como por meio do exemplo de outros professores nas suas experiências enquanto eram estudantes. Esta

formação pedagógica, na visão dos professores, é de fundamental importância, embora muitos não tenham dedicado atualmente um tempo específico para esta formação.

Os caminhos de autoformação trilhados pelos professores são importantes para o fortalecimento do trabalho institucional, devendo, portanto, serem estimulados continuamente, sobretudo por meio de estratégias de acompanhamento, que não se limitem apenas à promoção de cursos ou ações formais, mas que fortaleçam a cultura da troca de experiências entre os pares, por meio de rodas de conversa, bem como estimulem a realização de projetos de pesquisa pelos professores sobre o seu próprio trabalho. A implantação de um núcleo permanente de assessoramento pedagógico é um caminho importante que pode ser considerado para garantir o acompanhamento contínuo, auxiliando os professores na sua trajetória de autoformação, e de uma forma mais geral, no seu processo de desenvolvimento profissional docente, quando passar a considerar a articulação da formação à sua carreira profissional na instituição.

Dentre as dificuldades sentidas pelos professores, incluem-se precárias condições de trabalho, que precisam ser consideradas institucionalmente, bem como as dificuldades sentidas pelos alunos ingressantes acerca dos conhecimentos básicos que deveriam ser adquiridos no ensino médio. Os professores acreditam ser importante que a UFPA possibilite, cada vez mais, a participação nas ações de formação pedagógica.

Vale ressaltar que a UFPA já trilhou um importante caminho ao propor um Programa institucional de formação continuada de professores universitários, tendo em vista que muitas instituições ainda não atinaram para esta preocupação. Porém, destacando as possíveis contribuições deste trabalho para a instituição e para a melhoria do Programa, apontamos a necessidade da política institucional de formação continuada da UFPA se consolidar e institucionalizar-se por meio da aprovação nos conselhos superiores de um documento norteador que defina concepções, objetivos e pressupostos claros e se consolide efetivamente como política institucional continuada, sustentada por um conjunto de ações que valorize o magistério na educação superior, favoreça o desenvolvimento pessoal e profissional docente, contribua para o fortalecimento das discussões sobre o trabalho docente na universidade (conhecimentos didáticos e pedagógicos inerentes a este trabalho/metodologia de ensino) e fortaleça a formação continuada dos professores. Esta condição é fundamental para que o Programa não seja uma política de gestão universitária e possa ter continuidade, independentemente da equipe que assume essa gestão.

As possibilidades de institucionalização de um Programa dentro da própria Faculdade de Educação, ou então da integração formal entre a PROEG e esta unidade acadêmica, seriam

mais viáveis, tendo em vista que um dos objetivos da Faculdade, segundo seu regimento, está relacionado à formação pedagógica de professores da educação superior, existindo, portanto um respaldo legal que possibilita a continuidade das ações institucionais de formação pedagógica, independentemente da gestão universitária.

As discussões realizadas neste trabalho não se esgotam e podem servir de estímulo para novas pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior e formação pedagógica/ continuada de professores universitários, fortalecendo as discussões no campo da pedagogia universitária, bem como podem contribuir para a implementação de ações de formação em instituições de educação superior que ainda não possuem esta preocupação. Vale destacar, também, a importância das contribuições que este trabalho pode trazer para a própria Universidade de Brasília (UnB), instituição responsável pela nossa formação na mestrado, que pode pensar caminhos para o processo de desenvolvimento profissional de seus docentes, bem como para o fortalecimento e amadurecimento das discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Docência na Educação Superior e Inovações Pedagógicas (PRODOCÊNCIA/ UnB), ao qual estamos vinculados, e na Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior (Rides).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In: ____; _____. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Edusp, 2009. p. 13-38.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31. 2008, Caxambú (MG), **Anais do Evento**, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “Reféns da produtividade”: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30. 2007, Caxambú (MG), **Anais do Evento**, 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

BRASIL. Governo Federal. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni.

_____. **Decreto presidencial n. 7.423/2010**. Regulamenta a Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências.

_____. **Lei n. 11.079/2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 101-116.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 9 de maio de 1999, Caderno Mais!, p. 53.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Política de expansão das universidades federais via contrato de gestão: uma análise da implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. 48, p. 64-75, 2011.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do Reuni**: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1, p. 29-52.

COSTA JUNIOR, Wercy Rodrigues. Política de avaliação da pós-graduação e suas consequências no trabalho dos professores-pesquisadores. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 34. 2011, Natal (RN), **Anais do Evento**, 2011.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Avaliação da educação superior**: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Santa Maria, RS: EDIPUCRS. 2009.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____ (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-26. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. ; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Orgs.). Professor da educação superior. In: **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário, v. 2. Brasília: Inep/RIES, 2006.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; Unesco, 1998.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88 p. 703-725, Especial – Out. 2004.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docente na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo (Orgs.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 71-100.

_____; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 145-160. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FARIAS, Laurimar de Matos. **O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior**: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FERNANDES, Roseane do Socorro da Silva Reis. **A formação continuada nos discursos de professores da educação superior**: a experiência da UFPA e do CESUPA. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2007.

FERRI, Cássia. Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Santa Maria, RS: EDIPUCRS. 2009.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luís Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SIMPÓSIO PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, 3. CEDES, fev. 2011, Campinas (SP), **Anais do Evento**, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 397-417.

GIMENO SACRISTÁN, José. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori, 1993. p. 53-92.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso de professores de matemática da UFPA**. 2000. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas (SP), 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

LEITÃO DE MELO, Maria Teresa. Programas oficiais para formação de professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez.1999.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 27-42. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LEITINHO, Meirecele Calíope. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 29-46.

_____. Formação pedagógica do professor universitário: discutindo percepções. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 29-40.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 35-48

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 75-92 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As mutações no mundo do trabalho e as repercussões na educação: o caso da formação de professores. **Ver a educação: Revista do Centro de Educação da UFPA**, Belém, v. 9, Especial, p. 131-145, 2003.

_____. As políticas de formação e a pedagogia das competências. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2004, Caxambú (MG), **Anais do Evento**, 2004.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MEC. INEP. **Censo da educação superior 2010**. 2011. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf> Acesso em 31/10/2011.

MELO, Márcia M. Oliveira; CORDEIRO, Telma Santa Clara. Formação continuada: uma construção epistemológica e pedagógica da/e na prática docente universitária no contexto da UFPE. In: _____ (Orgs.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____ (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **Os impactos do sistema “CAPES” de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

NAPOLITANO, Antonio. Universidade, Estado e sociedade. In: HOYOS, Juan L. Bordalez (Org.) **Educação superior latino americana: análises e perspectivas para o século XXI**. Belém: UNAMA, 2000. p. 13-29.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cely do S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas (SP), 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade** – Revista de Ciência da Educação. Campinas, v.25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

OLIVEIRA, Damião Bezerra. **As dimensões ensino e pesquisa enquanto premissas institucionais da formação acadêmica no arquipélago da Universidade Federal do Pará**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OSTERNE FILHO, Nonato Maia; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, Susana

Vasconcelos; RABELO, Jackline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da UNICAMP. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003.

_____. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Santa Maria: EDIPUCRS. 2009.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCEBO, Daise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe *et al.* (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PROUNI. **O Programa**. 2011. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140> Acesso em: 15/10/2011.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando pressupostos. In: BALZAN, Nilton César; SOBRINHO, José Dias (Orgs.). **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei 220/2010**. 2010. Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=97871> Acesso em 15/10/2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: processo de produção de produção do conhecimento e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011. 224 p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade questão**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga de. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará 2001-2010**. Belém-PA: EDUFPA, 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará**. Belém: EDUFPA, 2005a. (Caderno 7 da PROEG).

_____. **Relatório do Fórum de graduação 2005**. Belém-PA, 2005b. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/index.php?cto=13>> Acesso em 26/10/2011.

_____. **Formação docente para o ensino superior**. Síntese dos encontros regionais do ForGRAD 2005-2006. Belém-PA, 2006a. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/index.php?cto=13>> Acesso em 26/10/2011.

_____. **A formação para a docência no ensino superior na UFPA**. Belém-PA, 2006b. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/index.php?cto=13>> Acesso em 26/10/2011.

_____. **Fórum de graduação e licenciatura: pauta da reunião 2007a**. Belém-PA, 2007a. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/index.php?cto=13>> Acesso em 26/10/2011.

_____. **Plano de reestruturação e expansão 2008-2012**. Belém-PA: 2007b.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará, 2008**. Belém: EDUFPA, 2008.

_____. **Resolução CONSEPE n. 3.738 de 07 de julho de 2008**. REVOGADA. Regulamenta a realização de concurso público de provas e títulos para o ingresso nas carreiras de magistério superior e do ensino básico, técnico e tecnológico na UFPA.

_____. **Estatuto da Universidade Federal do Pará, 2006**. Belém: EDUFPA, 2009a.

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal do Pará, 2006**. Belém: EDUFPA, 2009b.

_____. **Regimento interno da Faculdade de Educação**. Belém-PA, 2009c.

_____. **Resolução CONSEPE n. 3.911 de 10 de novembro de 2009**. REVOGADA. Regulamenta a realização de concurso público de provas e títulos para o ingresso nas carreiras de magistério superior e do ensino básico, técnico e tecnológico na UFPA.

_____. **Curso Prática Docente no Ensino Superior.** Folder de divulgação. Belém-PA, 2010a. Disponível em <<http://www.icj.ufpa.br/doc/2010/12-11-2010/Ana%20Castro/folder.pdf>> Acesso em 23/05/2011.

_____. **Curso Prática Docente no Ensino Superior:** Guia didático. Belém-PA: PROEG/CAAD, 2010b.

_____. **Plano de curso - Prática Docente no Ensino Superior.** Belém-PA: PROEG/CAAD, 2010c.

_____. **Programa de formação continuada no âmbito da UFPA.** Belém-PA: PROEG/CAAD, 2010d. Disponível em <<http://www.sitec.ufpa.br/arquivos/Apresentacao%20PROEG%20SITEC%202010%20Curso%20Docentes.pdf>> Acesso em 23/05/2011.

_____. **Resolução CONSEPE n. 4.068 de 20 de outubro de 2010.** Regulamenta a realização de concurso público de provas e títulos para o ingresso nas carreiras de magistério superior e do ensino básico, técnico e tecnológico na UFPA.

_____. **Programa de Formação Continuada – PROEG.** Folder de divulgação. Belém-PA, 2011a.

_____. **Tabelas de ações de formação continuada de docentes – 2008 a 2011.** Belém-PA: PROEG/CAAD, 2011b.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010.** Belém- PA, 2011c.

_____. **Curso de docência do ensino superior.** Belém - PA, 2011d. Disponível em <<http://www.ufpa.br/ce/ppged>> Acesso em 23/05/2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015.** Belém-PA, 2011e. Disponível em <http://www.proplan.ufpa.br/doc/pdi/PDI_2011-2015.pdf> Acesso em 02/07/2012.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011.** Belém - PA, 2012a.

_____. **Proeg realiza Fórum de Graduação e Seminário de Avaliação.** Belém-PA, 2012b. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/?conteudo=&id=139>> Acesso em 01/07/2012.

_____. **Oficina da Proeg trata de Planejamento das Atividades Curriculares por Período Letivo.** Belém-PA, 2012c. Disponível em <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=5910>> Acesso em 01/07/2012.

_____. **Proeg oferece oficina pedagógica para formação tecnológica de docentes da UFPA.** Belém-PA, 2012d. Disponível em <<http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=5733>> Acesso em 01/07/2012.

_____. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.** Belém-PA, 2012e. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/?unidade&id=1>> Acesso em 01/07/2012.

_____. **Diretoria de Ensino.** Belém-PA, 2012f. Disponível em <<http://www.proeg.ufpa.br/view/inicio/?unidade&id=4>> Acesso em 01/07/2012.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 12-33.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo (Orgs.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-28.

VEIGA, Ilma Passos A.; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

VERHINE, Robert E. O novo alfabeto do SINAES: reflexões sobre o IDD, CPC e IGC. In: IMACULADA, Ângela; DALBEN, Loureiro de Freitas. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 632-650.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, B. M. B. A.; CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 179-191. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a pró-reitora de ensino de graduação e diretora de ensino da PROEG/ UFPA

Informações gerais

Data da entrevista: ____/____/____ Local de realização: _____

Duração: _____

Identificação da entrevistada

Nome: _____

Formação (Graduação e pós-graduação): _____

Assume o cargo/função desde: _____

Carga horária semanal dedicada às ações de formação: _____

Questões relativas ao objeto de estudo

1. Qual é a denominação institucional para as ações de formação continuada? Elas Fazem parte de um projeto ou de um programa?
2. Existe algum documento que norteia o desenvolvimento destas ações? Alguma regulamentação específica? Qual?
3. Existe uma previsão orçamentária para o desenvolvimento destas ações?
4. Como se deu a trajetória histórica das ações de formação continuada na universidade? Você tem conhecimento de ações anteriores a estas desenvolvidas pela PROEG?
5. Qual foi a intenção ao planejar e implementar estas ações?
6. Quais os objetivos destas ações?
7. Os programas de formação continuada resolveriam a problemática da ausência de formação pedagógica dos professores universitários? De que forma?
8. Quais concepções sustentam as ações de formação continuada de professores universitários? Como elas são pensadas?
9. A universidade define essas ações como parte de uma política institucional?
10. Existe integração da proposta do Programa com o projeto político-pedagógico da instituição e com o Plano de Desenvolvimento Institucional? Como estas ações se situam nestes documentos?
11. Estas ações possibilitam a promoção do desenvolvimento profissional docente dos professores envolvidos? De que maneira?
12. Existe relação entre as ações de formação continuada e as políticas para o ensino de graduação da UFPA? Em caso positivo, qual?
13. Qual é a importância dessas ações para a melhoria do ensino da graduação?

14. Como se dá a articulação da PROEG com as unidades acadêmicas para a implementação e desenvolvimento das ações de formação continuada?
15. Estas ações contam com alguma parceria institucional externa?
16. Além das ações de formação conduzidas pela PROEG, existem outras experiências na UFPA de formação continuada? Em caso positivo, quais?
17. Essas ações possuem um caráter contínuo?
18. Existe um apoio institucional permanente à formação continuada de professores?
19. Existe alguma relação entre estas ações e as políticas de avaliação interna e externa desenvolvidas pela universidade e pelo Ministério da Educação? Em caso positivo, como?
20. Existe alguma relação entre a avaliação do desempenho do professor e a implementação das ações de formação?
21. O REUNI exerce alguma influência para a implementação destas ações? Em caso positivo, qual?
22. A formação é opcional ou obrigatória?
23. Como os cursos são ofertados tendo em vista o tempo institucional dos professores?
24. Existe alguma contrapartida financeira para o professor que participa da formação? Há incentivos para a carreira docente?
25. Qual é a influência das ações desenvolvidas pela PROEG na formação pedagógica de docentes?
26. Qual é a influência destas ações sobre o trabalho pedagógico do professor da UFPA?
27. Que conquistas já se percebem com a implantação das ações de formação?
28. Quais os principais problemas e dificuldades vivenciados na condução das ações do Programa?
29. Quais os desafios para o fortalecimento e a consolidação dessas ações na UFPA?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a coordenadora de apoio das atividades docentes (CAAD)

Informações gerais

Data da entrevista: ____/____/____ Local de realização: _____

Duração: _____

Identificação da entrevistada

Nome: _____

Formação (Graduação e pós-graduação): _____

Assume o cargo/função desde: _____

Carga horária semanal dedicada às ações de formação: _____

Questões relativas ao objeto de estudo

1. Qual é a denominação institucional para as ações de formação continuada na UFPA?
2. Como se dá a divulgação dessas ações na UFPA?
3. Existe algum documento, uma regulamentação específica que norteia o desenvolvimento destas ações? Em caso positivo, qual?
4. Existe uma previsão orçamentária para o desenvolvimento destas ações?
5. Qual foi a intenção, os objetivos, ao planejar e implementar estas ações?
6. Como as ações de formação são planejadas, organizadas e desenvolvidas?
7. Os programas de formação continuada resolveriam a problemática da ausência de formação pedagógica dos professores universitários? Justifique a resposta.
8. Existe integração da proposta do Programa com o projeto político-pedagógico da instituição e com o Plano de Desenvolvimento Institucional? Como estas ações se situam nestes documentos?
9. Existe relação entre as ações de formação continuada e as políticas para o ensino de graduação da UFPA?
10. Como se dá a articulação da PROEG com as unidades acadêmicas para a implementação e desenvolvimento das ações de formação continuada?
11. Qual o papel da CAAD na condução dessas ações?
12. Como foi sua integração ao Programa de formação e qual o seu papel?
13. Como se organiza o Programa em termos dos cargos, da dedicação semanal dos membros? Existe um organograma? Quais as tarefas e atribuições de cada membro?
14. As ações contam com alguma parceria institucional externa?

15. Além das ações de formação conduzidas pela PROEG, existem outras experiências na UFPA de formação continuada?
16. Essas ações possuem um caráter contínuo? Como?
17. Existe alguma relação entre estas ações e as políticas de avaliação interna e externa desenvolvidas pela universidade e pelo Ministério da Educação?
18. Existe alguma relação entre a avaliação do desempenho do professor e a implementação das ações de formação? Em caso positivo, qual?
19. O REUNI exerce alguma influência para a implementação destas ações? Em caso positivo, qual?
20. A formação é opcional ou obrigatória?
21. Estas ações se destinam a professores novos e veteranos? Quais os que mais participam?
22. Qual é a infraestrutura física disponível para o desenvolvimento das ações de formação?
23. Como se dá o acompanhamento a distância?
24. Quais conteúdos foram focalizados no desenvolvimento do curso Prática Docente no Ensino Superior? Como se deu a seleção destes conteúdos?
25. Estas ações consideram a especificidade das diferentes áreas de atuação dos professores participantes? De que forma?
26. Como os cursos são ofertados tendo em vista o tempo institucional dos professores?
27. Existe alguma contrapartida financeira para o professor que participa da formação? Há incentivos para a carreira docente?
28. Qual tem sido a influência das ações desenvolvidas pela PROEG na formação e no trabalho pedagógico do professor da UFPA?
29. Que conquistas já são identificadas com a implantação das ações de formação?
30. As ações são avaliadas? De que forma?
31. Quais os principais problemas e dificuldades vivenciadas na condução das ações do Programa?
32. Quais os desafios para o fortalecimento e a consolidação dessas ações na UFPA?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com um membro da equipe colegiada de coordenação do Programa

Informações gerais

Data da entrevista: ____/____/____ Local de realização: _____

Duração: _____

Identificação da entrevistada

Nome: _____

Formação (Graduação e pós-graduação): _____

Assume o cargo/função desde: _____

Carga horária semanal dedicada às ações de formação: _____

Questões relativas ao objeto de estudo

1. Qual a denominação institucional para as ações de formação continuada? Elas fazem parte de um projeto ou de um programa? Qual?
2. Como se dá a divulgação destas ações?
3. Existe algum documento que norteia o desenvolvimento destas ações? Alguma regulamentação específica? Em caso positivo, qual?
4. Qual foi a intenção ao planejar e implementar estas ações?
5. Quais os objetivos destas ações?
6. Como as ações de formação são planejadas, organizadas e desenvolvidas?
7. Os programas de formação continuada resolveriam a problemática da ausência de formação pedagógica dos professores universitários? De que forma?
8. Quais concepções sustentam as ações de formação continuada de professores universitários? Como elas são pensadas?
9. Estas ações possibilitam a promoção do desenvolvimento profissional docente dos professores envolvidos? De que maneira?
10. Como se dá a articulação da PROEG com as unidades acadêmicas para a implementação e desenvolvimento das ações de formação continuada?
11. Qual é o papel da CAAD na condução dessas ações?
12. Como foi sua integração ao Programa de formação e qual é a sua função?
13. Estas ações contam com alguma parceria institucional externa?
14. Essas ações possuem um caráter contínuo? Como?
15. Existe um apoio institucional permanente à formação continuada de professores?

16. Que outras iniciativas e ações de formação continuada têm sido pensadas?
17. Existe alguma relação entre estas ações e as políticas de avaliação interna e externa desenvolvidas pela universidade e pelo Ministério da Educação?
18. Existe alguma relação entre a avaliação do desempenho do professor e a implementação das ações de formação?
19. O REUNI exerce alguma influência para a implementação destas ações? Em caso positivo, qual?
20. A formação é opcional ou obrigatória?
21. A participação maior é de professores novos e veteranos? Por quê?
22. Existe diferença no trabalho com professores iniciantes e veteranos?
23. Qual é a infraestrutura física disponível para o desenvolvimento das ações de formação?
24. Como se dá o acompanhamento a distância?
25. Quais conteúdos foram focalizados no desenvolvimento do curso Prática Docente no Ensino Superior? Como se deu a seleção destes conteúdos?
26. Estas ações consideram a especificidade das diferentes áreas de atuação dos professores participantes? Ou seja, existe relação entre os conhecimentos pedagógicos e as áreas específicas de atuação do professor?
27. Como os cursos são ofertados tendo em vista o tempo institucional dos professores?
28. Qual tem sido a influência das ações desenvolvidas pela PROEG na formação pedagógica de docentes?
29. Qual tem sido a influência das ações desenvolvidas pela PROEG para a compreensão mais ampla de questões que dizem respeito à educação superior?
30. Como tem sido avaliada a influência destas ações sobre o trabalho pedagógico do professor da UFPA?
31. Que conquistas já se percebem com a implantação das ações de formação?
32. As ações são avaliadas? De que forma?
33. Quais os principais problemas e dificuldades vivenciados na condução das ações do Programa?
34. Quais os desafios para o fortalecimento e a consolidação dessas ações na UFPA?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com duas professoras facilitadoras

Informações gerais

Data da entrevista: ____/____/____ Local de realização: _____

Duração: _____

Identificação da entrevistada

Nome: _____

Formação (Graduação e pós-graduação): _____

Tempo de experiência no magistério superior: _____

Assume o cargo/função desde: _____

Carga horária semanal dedicada às ações de formação: _____

Questões relativas ao objeto de estudo

1. Qual foi a intenção, os objetivos, ao planejar e implementar as ações do Programa de Formação Continuada da PROEG?
2. Como as ações de formação são planejadas, organizadas e desenvolvidas?
3. Quais as principais fragilidades que podem ser apontadas para o exercício do magistério na educação superior?
4. Os programas de formação continuada resolveriam a problemática da ausência de formação pedagógica dos professores universitários? De que forma?
5. Quais concepções sustentam as ações de formação continuada ofertadas aos professores da UFPA? Como elas são pensadas?
6. Estas ações possibilitam a promoção do desenvolvimento profissional docente dos professores envolvidos? De que maneira?
7. Como foi sua integração ao Programa de formação e qual é a sua função no Programa de formação.
8. A participação é maior entre professores iniciantes e veteranos? Existe diferença no trabalho de um e de outro?
9. Como se dá o acompanhamento a distância?
10. Quais conteúdos foram focalizados no desenvolvimento do curso Prática Docente no Ensino Superior? Como se deu a seleção destes conteúdos?
11. Qual é a receptividade dos professores quanto ao trabalho realizado?
12. Qual é a avaliação que os docentes fazem do Programa?
13. Qual é a concepção de docência que predomina entre os professores do Programa?
14. Quais as expectativas apontadas pelos professores em relação ao Programa?

- 15.** Que dificuldades eles sentem?
- 16.** Qual é a metodologia e a forma de avaliação adotadas?
- 17.** Estas ações consideram a especificidade das diferentes áreas de atuação dos professores participantes? Ou seja, existe relação entre os conhecimentos pedagógicos e as áreas específicas de atuação do professor?
- 18.** Como você percebe a influência das ações desenvolvidas pela PROEG na formação pedagógica de docentes?
- 19.** Como você percebe a influência das ações desenvolvidas pela PROEG para a compreensão mais ampla de questões que dizem respeito à educação superior?
- 20.** Como você avalia a influência destas ações sobre o trabalho pedagógico do professor da UFPA?
- 21.** Que conquistas já se percebem com o trabalho de formação?
- 22.** Existem propostas e ações de acompanhamento contínuo para aqueles que já participaram das ações?
- 23.** Quais os principais problemas e dificuldades vivenciadas na condução das ações de formação?
- 24.** Quais os desafios para o fortalecimento e a consolidação dessas ações na UFPA?

APÊNDICE E – Questionário de pesquisa aplicado aos professores participantes

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PROJETO: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA UFPA:
uma análise da proposta

Prezado (a) Professor (a),

Sou pedagogo da UFPA e mestrando em Educação pela UnB. Estou desenvolvendo uma pesquisa que objetiva conhecer os referenciais teórico-metodológicos indicados no Programa de Formação Continuada de Docentes da UFPA e a percepção dos (as) professores (as) participantes sobre possíveis contribuições do Programa para a sua formação.

Neste sentido, sendo você professor (a) partícipe do Curso “Prática Docente no Ensino Superior”, desenvolvido pelo Programa, solicito sua colaboração para responder a este questionário. Sua opinião é indispensável e valiosa para este trabalho, podendo trazer contribuições significativas para a análise das ações de formação continuada de docentes da UFPA.

Esclareço que as informações prestadas serão utilizadas estritamente para fins de estudos acadêmicos, garantindo total sigilo sobre as fontes. Mas, se for de sua preferência, sinta-se à vontade para não se identificar.

Leia com atenção e marque uma ou mais alternativas para cada questão de acordo com a sua situação.

Agradeço, antecipadamente, sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Marcos Henrique Almeida dos Santos
Discente do PPGE/FE/UnB

Profa. Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
Professora orientadora – PPGE/FE/UnB

I – Identificação geral, informações sobre a formação acadêmica e a atuação profissional

1. Nome:			
2. E-mail:		3. Tel.:	4. Cel.:
5. Sexo: 01 - () Masculino 02 - () Feminino			
6. Idade: 01 - () de 18 a 25 anos 02 - () de 26 a 35 anos 03 - () de 36 a 45 anos 04 - () de 46 a 55 anos 05 - () de 56 a 65 anos 06 - () mais de 65 anos			
7. Profissão:			
8. Unidade acadêmica ao qual está vinculado (a):			
9. Curso (s) de graduação no (s) qual (is) atua:			
10. Disciplina (s) que leciona:			
11. Grau acadêmico da formação inicial? 01 - () Licenciatura 02 - () Bacharelado			
12. Quanto à sua formação, preencha o quadro a seguir, conforme sua situação:			
FORMAÇÃO	CURSO	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
Graduação			
Especialização			
MBA			
Mestrado			
Doutorado			
Pós-Doutorado			
Livre Docência			
PhD			
Notório Saber			

<p>13. Quais atividades você desenvolve na UFPA?</p> <p>01 - () Pesquisa 02 - () Extensão 03 - () Ensino de graduação</p> <p>04 - () Ensino de pós-graduação <i>lato-sensu</i> 05 - () Ensino de pós-graduação <i>scrito-sensu</i></p> <p>06 - () Orientação Acadêmica 07 - () Gestão</p> <p>08 - () Outra. Especifique:</p>
<p>14. Qual o seu vínculo com a UFPA?</p> <p>01 - () Efetivo 02 - () Temporário</p> <p>03 - () Cedido 04 - () Outro:</p>
<p>15. Qual seu Regime de Trabalho?</p> <p>01 - () Dedicção exclusiva 02 - () 40 horas</p> <p>03 - () 20 horas 04 - () Outro:</p>
<p>16. Em qual ano ingressou na instituição?</p>
<p>17. Qual sua Categoria Funcional?</p> <p>01 - () Titular 02 - () Adjunto 03 - () Assistente 04 - () Auxiliar</p> <p>05 - () Outra. Qual?</p>
<p>18. Assinale a (s) modalidade (s) de ensino em que já trabalhou como professor (a):</p> <p>01 - () Educação Infantil 02 - () Ensino Fundamental – séries/anos iniciais</p> <p>03 - () Ensino Fundamental - séries/anos finais 04 - () Ensino Médio</p> <p>05 - () Educação de Jovens e Adultos 06 - () Supletivo</p> <p>07 - () Educação Especial 08 - () Educação Profissional</p> <p>09 - () Outra:</p>
<p>19. Há quanto tempo você atua como professor (a)?</p> <p>01 - () de 0 a 10 anos 02 - () de 11 a 15 anos 03 - () de 16 a 20 anos</p> <p>04 - () de 21 a 25 anos 05 - () acima de 25 anos</p>
<p>20. Tempo de atuação como professor (a) no ensino superior?</p> <p>01 - () de 0 a 10 anos 02 - () de 11 a 15 anos 03 - () de 16 a 20 anos</p> <p>04 - () de 21 a 25 anos 05 - () acima de 25 anos</p>
<p>21. Além da docência, você realiza outra atividade remunerada?</p> <p>01 - () Não</p> <p>02 - () Sim. Qual?</p> <p>Quantas horas semanais dedica a essa atividade?</p>
<p>22. Por qual motivo ingressou na docência na Educação Superior?</p> <p>01 - () Sempre desejou ser professor.</p> <p>02 - () A oportunidade surgiu por acaso.</p> <p>03 - () Pela necessidade de complementação de renda.</p> <p>04 - () Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional que é docente universitário.</p> <p>05 - () Pelo interesse em realizar pesquisa.</p> <p>06 - () Por outra (s) razão (s):</p>

<p>23. Antes de ingressar no magistério superior, você teve alguma experiência de formação pedagógica, voltada para o exercício da docência?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p> <p>Em caso positivo, qual (is)?</p> <p>Em caso negativo, como se deu sua formação docente?</p>
<p>24. Quais as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência na educação superior?</p>
<p>25. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo nº 66, aponta que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A formação pedagógica, voltada para o exercício da docência, não é exigida na Lei. Você considera a formação pedagógica importante para sua atuação como docente?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p> <p>Justifique:</p>
<p>26. O que mais o (a) realiza como professor (a) universitário (a)?</p> <p>01 - () O ensino na graduação.</p> <p>02 - () O ensino na pós-graduação.</p> <p>03 - () A pesquisa.</p> <p>04 - () A extensão.</p> <p>05 - () A gestão.</p> <p>06 - () Outra. Qual?</p>
<p>27. O seu Curso de Mestrado e/ou Doutorado, do ponto de vista pedagógico, contribuiu para o exercício do magistério na educação superior?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p> <p>Justifique:</p>
<p>28. Quais destas opções abaixo contribuem para a sua formação e para sua atuação profissional?</p> <p>01 - () Cursos presenciais formais</p> <p>02 - () Cursos a distância</p> <p>03 - () Experiência de trabalho</p> <p>04 - () Intercâmbio e relatos de experiências com colegas de trabalho</p> <p>05 - () Cursos de especialização</p> <p>06 - () Curso de Mestrado e/ou doutorado</p> <p>07 - () Participação em eventos (cursos, seminários, oficinas...).</p> <p>08 - () Situações vivenciadas na decorrer do seu trabalho</p> <p>09 - () Observação de práticas dos colegas</p> <p>10 - () Leituras individuais</p> <p>11 - () Pesquisas na Internet</p> <p>12 - () Apoio pedagógico da instituição</p> <p>13 - () Outros. Quais?</p>

II – Informações sobre as ações de formação continuada de docentes da UFPA

<p>29. Qual a principal finalidade das ações de formação continuada dos docentes, desenvolvidas pela UFPA?</p> <p>01 - () Contribuir para a formação pedagógica.</p> <p>02 - () Atualizar e capacitar o docente no que se refere aos conteúdos.</p> <p>03 - () Atualizar e capacitar o docente com relação a metodologia e a avaliação.</p> <p>04 - () O desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente.</p> <p>05 - () Atualizar e capacitar o docente no que se refere ao aspecto pedagógico.</p> <p>06 - () Para atender a uma exigência legal junto aos órgãos competentes.</p> <p>07 - () Melhorar o planejamento da ação docente.</p> <p>08 - () Não tenho informações suficientes para opinar.</p> <p>09 - () Outra finalidade. Especificar:</p>
<p>30. Qual a responsabilidade institucional da UFPA com a formação continuada de seus docentes?</p>
<p>31. Por qual motivo decidiu participar do Curso Prática Docente no Ensino Superior?</p> <p>01 - () por livre iniciativa.</p> <p>02 - () por exigência da instituição/unidade acadêmica.</p> <p>03 - () Outro. Qual?</p>
<p>32. Além das ações do Programa, você já participou ou está participando de alguma outra ação de formação continuada e/ou pedagógica?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p> <p>Em caso positivo, qual (is)?</p>
<p>33. Quais conteúdos, discutidos durante o curso, foram relevantes para o exercício da docência?</p>
<p>34. A carga horária foi suficiente para atender suas demandas de formação?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p> <p>Justifique:</p>
<p>35. O curso considerou seu tempo de trabalho institucional?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p> <p>Justifique:</p>
<p>36. O curso estabeleceu relação entre os conhecimentos pedagógicos e a sua área específica de atuação?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p> <p>Justifique:</p>
<p>37. Você foi consultado quanto aos conteúdos que iriam ser abordados no curso?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p> <p>Justifique:</p>
<p>38. Há incentivos na carreira docente pelo seu envolvimento com as ações do curso?</p> <p>01 - () Sim 02 - () Não</p>

Justifique:
39. Em sua opinião, o que a UFPA poderia fazer para superar a falta de formação pedagógica dos professores da instituição?
40. Como foi organizado o curso?
41. Qual a metodologia adotada no curso?
42. Como se deu a avaliação no curso?
43. Qual o tempo dedicado à sua formação continuada/pedagógica atualmente?